

فلا طرق التدريس

الموجه الفني

لمدرسي اللغة العربية

عبد العليم إبراهيم



التريسي *Academic 82*

Trrissy@hotmail.com

فكر طرق التدريس

الموجه الفني

لمدرسي اللغة العربية

تأليف

عبد العليم إبراهيم

ميد تفتيش اللغة العربية
بوزارة التربية والتعليم (سابقاً)

الطبعة الرابعة عشرة



دار المعارف

فهرس الموضوعات

الموضوع	
التدريس بين العلم والفن .	٢٣
مقومات فن التدريس .	٢٦
الطريقة في المجال التربوي .	٣١
المناهج الدراسية .	٣٥
إعداد الدروس .	٣٨
الصفحة	

الباب الثاني : تعليم اللغات

٤٢	.	.	.	.	.	.	.	.	.	وظيفة اللغة
٤٥	.	.	.	.	.	.	.	.	.	نظرة التربية إلى تعليم اللغة
٤٧	.	.	.	.	.	.	.	.	.	عناصر الاتصال اللغوي
٤٨	.	.	.	.	.	.	.	.	.	اللغة العربية
٥٠	.	.	.	.	.	.	.	.	.	فروع اللغة العربية
٥٠	.	.	.	.	.	.	.	.	.	نظرية الوحدة - أسسها
٥١	.	.	.	.	.	.	.	.	.	نظرية الفروع - مظاهرها في التعليم - فوائدها - عيوبها
٥٢	.	.	.	.	.	.	.	.	.	التوفيق بين النظريتين
٥٣	.	.	.	.	.	.	.	.	.	الصلة بين فروع اللغة
٥٤	.	.	.	.	.	.	.	.	.	الصلة بين اللغة والمواد الدراسية

الباب الثالث : القراءة

[illegible]

الصفحة

الموضوع

٧٣	أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ :
٧٤	أنواع القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ
٧٥	طرق تعليم القراءة :
٧٥	أولاً : في المرحلة الابتدائية
٧٨	الطريقة التركيبية
٨١	الطريقة التحليلية
٨٥	الطريقة المفضلة في تعليم القراءة للمبتدئين
٨٦	مراحل الطريقة المزدوجة
٨٧	مرحلة التهيئة
٩٩	مرحلة التعريف بالكلمات والجمل
١١١	مرحلة التحليل والتجريد
١١٦	مرحلة التركيب
١٢٠	طريقة تعليم القراءة في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية
١٢١	طريقة تعليم القراءة في الحلقة الثالثة من المرحلة الابتدائية
١٢٧	طريقة تدريس المطالعة للحلقة الأخيرة من المرحلة الابتدائية.
١٢٧	ثانياً : تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية
١٢٨	ثالثاً : تدريس المطالعة في المرحلة الثانوية
١٣١	كتاب القراءة ذو الموضوع الواحد .
١٣٤	ربط المطالعة بغيرها من الفروع .
١٣٤	مشكلة ضعف التلاميذ في القراءة .
١٣٧	مكتبة المدرسة .
١٣٧	مكتبة الفصل .
١٣٩	كتب المطالعة .

الباب الرابع : التعبير

١٤٥	متزلته بين فروع اللغة
١٤٦	الغرض من درس التعبير
١٤٧	أسس التعبير
١٥٠	أنواع التعبير
١٥٢	التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي
١٥٤	مراحل التدريب على التعبير
١٥٤	أولاً : في المدارس الابتدائية

الصفحة

الموضوع

١٥٦	.	.	.	.	.	.	.	.	ثانياً : في المدارس الإعدادية
١٥٧	.	.	.	.	.	.	.	.	ثالثاً : في المدارس الثانوية
١٥٨	.	.	.	.	.	.	.	.	طريقة تدريس التعبير الشفوي
١٥٨	.	.	.	.	.	.	.	.	القصة
١٦٠	.	.	.	.	.	.	.	.	التعبير الحر
١٦٢	.	.	.	.	.	.	.	.	الموضوعات
١٦٦	.	.	.	.	.	.	.	.	كتب الإنشاء
١٦٧	.	.	.	.	.	.	.	.	تصحيح الإنشاء الكتابي
١٦٩	.	.	.	.	.	.	.	.	مشكلة تدريس الإنشاء

الباب الخامس : الإملاء

١٩٣	.	.	.	.	.	.	.	.	منزله
١٩٣	.	.	.	.	.	.	.	.	الفرض منه
١٩٤	.	.	.	.	.	.	.	.	أسس التهجى الصحيح
١٩٥	.	.	.	.	.	.	.	.	مادة الإملاء
١٩٥	.	.	.	.	.	.	.	.	العلة بين الإملاء وغيره
١٩٦	.	.	.	.	.	.	.	.	أنواع الإملاء :
١٩٦	.	.	.	.	.	.	.	.	الإملاء المنقول
١٩٦	.	.	.	.	.	.	.	.	الإملاء المنظور
١٩٧	.	.	.	.	.	.	.	.	الإملاء الاستماعي
١٩٧	.	.	.	.	.	.	.	.	الإملاء الاختباري
١٩٧	.	.	.	.	.	.	.	.	طريقة التدريس
٢٠٠	.	.	.	.	.	.	.	.	أساليب التدريب الفردي
٢٠١	.	.	.	.	.	.	.	.	تصحيح الإملاء

الباب السادس : القواعد النحوية

٢٠٣	.	.	.	.	.	.	.	.	منزلها بين فروع اللغة
٢٠٣	.	.	.	.	.	.	.	.	تدريس القواعد بين المعارضين والمؤيدين
٢٠٧	.	.	.	.	.	.	.	.	مقيداً بتدريس القواعد
٢٠٨	.	.	.	.	.	.	.	.	مراحل تدريس القواعد :
٢٠٨	.	.	.	.	.	.	.	.	أولاً : في المدارس الابتدائية
٢٠٩	.	.	.	.	.	.	.	.	ثانياً : في المدارس الإعدادية
٢٠٩	.	.	.	.	.	.	.	.	ثالثاً : في المدارس الثانوية

الصفحة

الموضوع

٢٠٩	الاتجاه الصحيح في تدريس القواعد
٢١٢	طرق تدريس القواعد :
٢١٢	أولاً : في المدارس الابتدائية
٢١٥	ثانياً : في المدارس الإعدادية
٢٢٢	ثالثاً : في المدارس الثانوية
٢٢٥	التطبيق

الباب السابع : الدراسات الأدبية

٢٣٠	أولاً : الأناشيد :
٢٣٠	المراد بها - مكانتها - الغاية منها - الفرق بين التشيد وقطع المحفوظات - اختيار الأناشيد وتأليفها - نصيب الأناشيد من جدول الدراسة - طريقة تدريس الأناشيد
٢٣٤	ثانياً : المحفوظات :
٢٣٤	المراد بها - الغرض من تدريسها - وسائل تحقيق هذه الأغراض - اختيار قطع المحفوظات - طريقة التدريس - نموذج درس في المحفوظات
٢٤٦	التحفيظ :
٢٤٦	الموامل التي تيسر الحفظ - طريقة الكل - طريقة التجزئة - طريقة الجمع بين الكل والتجزئة - طريقة المحو التدريجي - ما يراعى عند الحفظ
٢٥١	ثالثاً : النصوص الأدبية :
٢٥١	المراد بها - القيمة التربوية لدراسة النصوص الأدبية - الغاية من درس الأدب - وسائل تحقيق هذه الغايات
٢٦٣	الاتجاه الحديث في دراسة الأدب :
٢٦٥	اختيار النصوص - كيف نعرض النصوص - كيف نعالج النصوص
٢٧٣	التذوق الأدبي :
٢٧٣	المراد به - حظ الدارسين من هذا التذوق - حظ التذوق الأدبي من الدراسة - نموذج للتذوق الأدبي في نص كامل
٢٨٣	مجمال الخطوات في تدريس الأدب :
٢٨٣	(أ) الشعر
٢٨٣	(ب) النثر
٢٨٣	(ج) النصوص القرآنية
٢٨٨	(د) التراجم
٢٨٩	أمثلة لأخطاء المدرسين في تدريس الأدب
٢٩٠	ربط درس الأدب بغيره

الصفحة

الموضوع

٢٩٢	تمرينات الكتابية
٢٩٤	مرجع الطلاب :
٢٩٤	كتاب النصوص - المطبوعات المدرسية - الكتب الأدبية المطولة - كراسات المجهود الشخصي
٢٩٦	مشكلة حفظ النصوص :
٢٩٦	مظاهر المشكلة وضررها - أسباب هذه المشكلة - علاج هذه المشكلة
٢٩٨	رابعاً : تاريخ الأدب :
٢٩٨	المراد بتاريخ الأدب - الغاية منه
٢٩٩	تطور تدريس تاريخ الأدب
٣٠٣	معمل طريقة التدريس لتاريخ الأدب
٣٠٤	خامساً البلاغة :
٣٠٤	الغاية من درسها - وسائل تحقيق هذه الغاية
٣٠٥	تدريس البلاغة بين القديم والحديث
٣٠٩	الأسس العامة لتدريس البلاغة
٣١٤	طريقة تدريس البلاغة
٣١٦	التمرينات والاختبارات
٣١٧	ربط دروس البلاغة بغيرها
٣١٨	بعض الأخطاء في تدريس البلاغة
٣٢١	نموذج لتدريس صورة بلاغية في نص أدبي
٣٢٤	نموذج آخر

الباب الثامن : التربية الدينية

٣٣١	وظيفة الدين في حياة الفرد والمجتمع :
٣٣١	(أ) تمهيد
٣٣٢	(ب) وظيفة الدين في حياة الفرد
٣٣٢	(ج) وظيفة الدين في حياة المجتمع
٣٣٣	مكانة التربية الدينية
٣٣٤	وسائلها
٣٣٤	التعليم الديني :
٣٣٤	أسسه
٣٤٠	الغاية منه
٣٤٠	وسائل تحقيق هذه الغاية
٣٤١	فروع التعليم الديني

الصفحة

الموضوع

٣٤٢	طريقة التدريس :
٣٤٢	أولاً : في المدارس الابتدائية :
٣٤٢	القرآن الكريم
٣٤٣	الحديث الشريف
٣٤٤	المقائد
٣٤٤	العبادات
٣٤٥	السير
٣٤٦	التبذير
٣٤٨	ثانياً : في المدارس الإعدادية
٣٥٠	ثالثاً : في المدارس الثانوية
٣٥٢	التعليم الديني المدرسي في الميزان

الباب التاسع : الخط العربي

٣٥٩	مكانته في التعليم
٣٦٠	العناية بالخط في جمهورية مصر العربية
٣٦٠	محنة الخط العربي
٣٦٣	لكي نهض بالخط
٣٦٥	الغاية من تدريس الخط
٣٦٥	مراحل تعليم الخط
٣٦٦	الوسائل المهيئة على تعليم الخط
٣٦٧	أمور يجب مراعاتها في تعليم الخط
٣٦٨	طريقة تدريس الخط

الباب العاشر : القصة في المجال التربوي

٣٧١	ميل الأطفال إلى القصص
٣٧١	مكانتها في التربية
٣٧٢	أنواع القصة
٣٧٤	شروط القصة الجيدة
٣٧٤	مجالات القصة في التعليم

الباب الحادي عشر : تجارب تربوية

٣٧٨	تمهيد
٣٧٩	تدريس اللغة العربية وحدة متكاملة

الموضوع	الصفحة
طريقة التعمينات	٣٨٦
القراءة الصحفية	٣٨٧
تجربة المنهج المتكامل	٣٨٩
دراسة الأدب حول محور من الأحداث التاريخية	٣٩١
دراسة الأدب في ظل القومية العربية	٣٩٢
اليوميات	٣٩٥
المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني في دروس الدين	٣٩٥

الباب الثاني عشر : النشاط المدرسي في المجال اللغوي

المقصود بالنشاط المدرسي في المجال اللغوي	٣٩٨
أهداف هذا النشاط	٣٩٩
ألوان النشاط المدرسي اللغوي	٣٩٩
الإذاعة المدرسية	٣٩٩
الصحافة المدرسية	٤٠٣
القراءة الحرة	٤١١
نادى اللغة العربية	٤١٣
التمثيل	٤١٤
الجماعة الأدبية	٤١٧

الباب الثالث عشر : النشاط المدرسي في المجال الديني

أهميته	٤١٩
أهدافه	٤١٩
أسسه	٤٢٠
أجهزة النشاط الديني	٤٢٠
صور عملية النشاط الديني	٤٢١

الباب الرابع عشر : دور اللغة العربية في التربية القومية

علاقة التربية بالمجتمع	٤٢٤
مجتمعنا الجديد ومعالمه	٤٢٤
كيف تنهض اللغة العربية بدورها القوي في مجال التدريس	٤٢٥

الموضوع

الصفحة

الباب الخامس عشر : الأسئلة والأجوبة

٤٢٨	منزلة الأسئلة في التدريس .
٤٣١	منزلة الأجوبة في التدريس

الباب السادس عشر : الوسائل المعينة على تدريس اللغة العربية

٤٣٢	أهميتها
٤٣٢	أنواعها
٤٣٢	مزايا الوسائل الحسية
٤٣٣	أمثلة للوسائل الحسية
٤٣٤	فضل الوسائل اللغوية
٤٣٤	صور الوسائل اللغوية
٤٣٥	إرشادات عامة في استخدام الوسائل المعينة .

الباب السابع عشر : المدرس الأول

٤٣٧	أهميته
٤٣٧	نشأة وظيفة المدرس الأول
٤٣٨	اختيار المدرس الأول
٤٣٨	واجبات المدرس الأول
٤٣٨	الواجبات الإدارية
٤٤١	الواجبات الفنية
٤٥١	سجلات المدرس الأول
٤٥٢	ما يجب أن يلم به المدرس الأول
٤٥٣	المدرس الأول للتربية الدينية
٤٥٤	واجباته

الباب الثامن عشر : أسئلة عامة

أسئلة عامة

٤٥٨	
-----	--

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة الطبعة الرابعة

يتقدم «الموجه الفني» بطبعته الرابعة ، إلى جميع المشتغلين بتعليم اللغة العربية : مفتشين ومدرسين ، وطلاباً في الكليات والمعاهد التربوية ، مزهراً بما أولوه من ثقة وتقدير ، شاكرأ لهم ما تفضلوا به من إقبال وتشجيع ، معترأ بهذه المكاة التي رشحوها ، ورفعوه إليها ، بعد التجريب والتطبيق في ميدان التعليم .

ولقد كشفت هذه الخطوات التي خطاها الكتاب في سنواته الأولى أن على الشفاه بعض الأمثلة الاستيضاحية ، اقتضاها صدق الإيمان بنظريات الكتاب وآرائه ، والرغبة المخلصنة في تطبيقها ، دون حيرة أو ضيق بما يكابله المدرسون في الميدان التعليمي ، من تضارب التوجيهات الفنية حيناً ، ومن قصور الكتب المدرسية ، أو اضطرابها ، حيناً آخر .

فدفعني ذلك إلى أن أعود بالنظر في بعض المسائل ؛ لعرض تجربة ، أو تجلية موقف ، أو استيفاء بحث ، أو دراسة مشكلة ، وقد رأيت — مستنيراً بأراء بعض المفتشين والمدرسين ، الذين تعدد لقاءى بهم في ندوات أو محاضرات — أن هناك — مثلاً — بعض الصعوبات في الملازمة بين ما اتجه إليه الكتاب في تدريس القواعد النحوية ، وما جرت عليه الكتب المقررة من نظام في التأليف ؛ فأدخلت على هذا الموضوع إضافة تذلل هذه الصعوبة ، وترسم الاتجاه السديد ، الذي ينبغي أن نسلكه في التدريس والتأليف .

كما آنست من غيرة ولاية الأمور ، ورغبة الرأي العام ، وحرص رجال التعليم ، اتجاهاً مخلصاً صادقاً إلى النهضة بالتربية الدينية ، وتمكينها من تأدية رسالتها الحققة ، في تنشئة شبابنا تنشئة سليمة حازمة ، تعصمهم من التزوات الجاهجة ، وتحصنهم من التيارات الفاسدة الوافدة ، وتعدهم إعداداً قوياً للاضطلاع بواجبهم في المستقبل ، شباباً قوياً ، مؤمناً بربه ووطنه ونفسه ، فشاركتم — بجهد المقل — في معالجة هذا الاتجاه الحميد ،

بعرض فصل يرسم الصورة الماثلة في التربية الدينية ، ويحدد ما ينقصها ، ويشير بما ينبغي أن يدخل عليها من تهذيب وإضافة ؛ لتستكمل مقومات النجاح والسداد .

وقد عنت لي - كذلك - بعض ملاحظات في مواطن أخرى من الكتاب ، وجدت من الخير أن أعود إليها بالتهذيب والتنقيح والإضافة .

وأرجو أن يكون هذا الجهد خطوة في سبيل ما ننشد من كمال .

والكمال لله وحده ، وبه التوفيق . . .

المؤلف

القاهرة في } في القعدة سنة ١٣٨٧
 } فبراير سنة ١٩٦٨

مقدمة الطبعة الثانية

هذه هي الطبعة الثانية للموجه الفني ، يستأنف بها مسيره الدائب ، ونخطوه الحثيث ، صوب غايته التي وكل بها في الميدان التربوي ، وهي التوجيه الفني لمدرسي اللغة العربية .
ومع ضيق الفترة التي جال فيها أولى جولاته ، منذ ظهور طبعته الأولى ، صار له مكان أصيل في كثير من المكتبات المدرسية ، وظفر - كذلك - بنصيب كبير من اهتمام المفتشين والمدرسين وطلاب الكليات والمعاهد التربوية .

ولعل أهم ما يدعوني الآن إلى الاطمئنان والاستبشار أن استجاب كثير من زملائي المفتشين والمدرسين إلى ما دعوتهم إليه في مقدمة الطبعة الأولى ، فاحتفلوا بآراء الكتاب ونظرياته ، وعنوا بدراساتها ومناقشتها في حلقات وندوات ، ووضعوها في الميدان العملي موضع التجريب والاختبار ، ثم تحدثوا معي ، وكتبوا إلى بملاحظاتهم ونتائج تجاربهم ، وأعتقد أننا جميعاً قد كسبنا بهذا النشاط كثيراً من الثقة بأنفسنا ، والإيمان بعملنا ، وأحرزنا كثيراً من الخبرة ومقومات النمو المهني الذي يعتمد على أمثال هذا التجريب في سعة وحرية ، وما زلت أطمح في أن يتابع الزملاء تجاربهم في إخلاص ونشاط ، وألا يرضوا بجهودهم ووقتهم على هذه الناحية العملية الأساسية ؛ فلا شك أن الطريقة السديدة في التدريس كفيلة بحل كثير من مشكلات المنهج والكتاب والتلميذ ؛ ومن ثم تكون من أهم العوامل في نجاح العملية التعليمية .

هذا وقد أضفت إلى الكتاب في هذه الطبعة بضع فقرات في بابي القراءة والتعبير وفي مواضع أخرى ؛ لزيادة الفائدة .

وأرجو أن يهب الله لنا جميعاً مزيداً من السداد والتوفيق .

المؤلف

القاهرة في } ذي الحجة سنة ١٣٨١ هـ
مايو سنة ١٩٦٢ م

التريسي *Academic 82*
Trrissy@hotmail.com

مقدمة الطبعة الأولى

هذه محاضرات في طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية ، ألقيتها على بضعة أفواج من مدرسي وزارة التربية والتعليم ، في حلقات الدراسات التدريبية بكلية دار العلوم ، وقد اطلع عليها بعض الزملاء من المفتشين والمدرسين فرضوا عنها ، واحتفوا بها ، ورأوا أن ما عرضت له من تجارب وآراء جدير أن يذاع بين جميع المشتغلين بتعليم اللغة العربية مفتشين ومدرسين ، وطلاباً في الكليات والمعاهد التربوية .

وقد طلب إلى بعض هؤلاء الزملاء أن أخرج من هذه المحاضرات كتاباً ، لعله يسهم في تيسير الجوانب العملية من مهمتنا التربوية ، ويقول كلمات حاسمة في بعض المشكلات التي تعترضنا في تدريس اللغة العربية ، ويقدم في أساليب تدريسها نماذج من الآراء الجديدة ، التي أنضجتها الخبرة ، وصقلتها التجربة ، واقتضتها هذه الوثبة الجديدة التي وثبتها وزارة التربية والتعليم في تطوير المناهج ، وتحرير الطرق التعليمية من قيودها وأغلالها القديمة ، وأضاف هؤلاء الزملاء أن الدراسات التربوية النظرية قد غنيت بالمؤلفات والبحوث القيمة ، ولكن الجوانب العملية ، والأساليب التطبيقية في التدريس — على أهميتها وجلال خطرهما — لم تظفر بحاجتها من هذه المؤلفات الشافية التي تنير طريقها ، وتدلل صعبها ، وما تزال أمكنة هذه المؤلفات خالية بين المكتبة التربوية وبخاصة ما يتصل باللغة العربية ، وجدير أن يملأ هذا الفراغ ، وأن يسد هذا النقص بهذا الكتاب وأمثاله ، مما ينتجه هذا الاتجاه العملي .

وأشهد أني وقفت طويلاً إلى رغبة هؤلاء الزملاء حائراً متردداً ، فقد رأيت أن هذا الأمر يتطلب مزيداً من الجهد والوقت ، ربما لا أجد إليهما سبيلاً ، ورأيت نفسي — كذلك — تنزع بي إلى التخفف من هذا العناء ، وإلى إثارة العافية ، والإخلاد إلى الراحة والدعة ، وإذا التمسست ذريعة أعني بها نفسي من هذا العبء الجديد فإن يعجزني ذلك ، وما أسهل أن أقول : إن هؤلاء الزملاء إنما يقصدون إلى مجاملتي ، أو يبالغون في إحسان الظن بي .

ولكنى - من ناحية أخرى - لمست في رغبة هؤلاء الزملاء إخلاص التوجيه ، وأنست في قولهم قوة الحجة ، وسداد المنطق ، وربما كنت أشد منهم شعوراً بحاجة المشتغلين بتعليم اللغة العربية إلى أكثر من كتاب في طرق التدريس ، فقد أتيت لي أن أعمل في هذا الميدان طويلاً ، وأن أبلوه على صور شتى ؛ إذ عابحت تدريس اللغة العربية أكثر من عشرين سنة في المراحل التعليمية المختلفة ، فخلصت من هذه التجربة الطويلة إلى أن مدرسي اللغة العربية - على كثرة ما بين أيديهم من توجيهات - لا يزالون يضطربون في تدريسهم بين آراء متوارثة ، وطرق متناقلة ، وأن من الصعب على كثير منهم أن يوفقوا بين سلسلة من الآراء المتعارضة التي يوجهها إليهم المفتشون ، في أعوام دراسية مختلفة ، وربما كان هذا الخطب هيناً لو أن في أيديهم كتباً في طرق التدريس ، يحتكمون إليها ، ويهتدون بها في هذا السبيل .

وعملت - كذلك - فترة طويلة في كلية التربية ، أشرف على الجانب العملي في إعداد الطلاب لمهنة التدريس ، وقد لاحظت أنهم - كذلك - أشد اضطراباً ، وأكثر حيرة ، وأن ما يتلقونه من محاضرات في طرق التدريس لا يحسنون تطبيقه في الميدان التجريبي ، إذ يجدون في هذه المحاضرات مزيجاً من البحث النظري ، والتوجيه العملي ، ويعجز أكثرهم عن أن يستخلص ما يستتير به في الدروس العملية ، ووجدتهم في مجالات النقد والإرشاد والتوجيه ، يحرصون أشد الحرص على تسجيل الخطوات العملية ، والأساليب التطبيقية ، للاسترشاد بها في تدريسهم .

ومثل هؤلاء الطلبة طالبات كلية البنات بجامعة عين شمس ؛ فقد أشرفت على طائفة من هؤلاء الطالبات ، في دروس التربية العملية بالمدارس الإعدادية والثانوية ، ولمست اضطراب أكثرهن في إعداد الدروس وأدائها ، ورأيت أن الطرائق التي يسلكنها في هذا التدريب إنما هي تطبيق خاطئ لما يتلقينه من قواعد التدريس في محاضرات الطرق الخاصة ، كما وجدت منهن حرصاً شديداً على تسجيل الإرشادات والتوجيهات ذات الصبغة العملية والاعتماد عليها في الدروس التالية .

وأتيح لي - كذلك - أن أشترك بضع سنين في الدراسات التربوية بقسم إجازة التدريس بكلية اللغة العربية ، محاضراً في الطرق الخاصة ، ومشرفاً على التربية العملية ، لطائفة من طلاب هذا القسم ، في تمرينهم بالمدارس الإعدادية والثانوية ، وهؤلاء الطلاب - كماخوانهم طلاب الكليات التربوية الأخرى - تعوزهم الكتب التي تعالج تدريس اللغة

العربية ، وترسم الطرق العملية لهذا التدريس ، وتعرض التجارب الناجحة في هذا الميدان ، ليستفهموا بكل ذلك في مرحلة إعدادهم لمهنة التدريس ، وبما لا يحظونه - كذلك - أن الطلبة والطالبات ، في دور المعلمين والمعلمات يدرسون الطرق الخاصة بتدريس اللغة العربية ، ومع أهمية هذه الدراسة ، وعظم مكانتها بين المناهج الدراسية لهذه الدور ، ليس هؤلاء الطلبة والطالبات - حتى الآن^(١) - كتب مقرر في هذه المادة ، وإنما يعتمدون على ما يتلقونه من المدرسين من توجيهات وإرشادات ، ربما لا يولونها ما تستحقه من العناية بتدوينها وتبويبها ، ليسهل عليهم تطبيقها ، والانتفاع بها في التدريب العملي .

وليس الأمر مقصوراً على طلاب الكليات والأقسام والمعاهد التي يتخرج فيها مدرسو اللغة العربية ، فإن المدرسين أنفسهم ، وكذلك المدرسون الأوائل ، والمفتشون ، يعترفون جميعاً بأنهم لا يسلمون في عملهم الفني من بعض الهزات والمتاعب ، لتضارب الآراء وتعدد الاتجاهات ، في فهم المقومات الأساسية للتدريس ، ورسم طرقه الناجحة ، ويعترفون - كذلك - بأن عملهم الفني ، يأبى بطبيعته الجحود والوقوف ، ويحتاج دائماً إلى المزيد الجديد من الآراء المدروسة ، والتوجيهات المجربة الناجحة ، التي تحسم مشكلاتهم ، وتقارب بين وجهات نظرهم ، وتشجعهم على التجريب ، وتقبل الجديد ، وتساعد على نموهم المهني بوجه عام .

وكل كتاب جديد يقدم للمدرسين ، في طرق تدريس اللغة العربية ، إنما هو حلقة جديدة في سلسلة التوجيه الفني ، تساعد - دون شك - على هذا النمو المهني المنشود . وهناك مجال آخر ، برزت لى فيه حاجة المشتغلين بتعليم اللغة العربية إلى أكثر من « موجه فني » ذلك هو مجال الدراسات التدريسية التي تعقدتها إدارة التدريب بالوزارة لمن رُقوا إلى وظائف المدرسين الأوائل ، والمفتشين بالتعليم الابتدائي ، والتعليم الإعدادي ، والتعليم الثانوي ، فقد لمست في حلقات المناقشة هؤلاء الدارسين أن كثيراً من مشكلاتهم الميدانية تتصل ببلستورهم في التدريس والتفتيش ، ووجدت أن صور هذا البلستور ليست كلها واضحة في أذهانهم ، بل فيها كثير من الصور الحائلة أو المشوشة ، وأن معالمة - كذلك - ليست محدودة ولا مميزة ، وإنما يأتيها الخلط والاضطراب من جهات كثيرة ، وأغلب الظن أن منشأ هذا كله أن ليس بين أيدي المدرسين والمفتشين مجموعات وافية من التوجيهات الفنية ، ذات الصيغة العملية .

وقد بدا لي جديد من هذا الأمر ، حين أعلننا المدرسين والمفتشين بالقرار الوزاري الذي يقضى بعقد اختبارات شخصية للمرشحين للترقية إلى وظائف أعلى ، وحددنا لهم ألواناً من القراءات والموضوعات ، التي سيكون فيها هذا الاختبار ، وكان في طليعة هذه الموضوعات — بالضرورة — بعض الموضوعات التربوية ، والمسائل المهنية ، مثل طرق تدريس فروع اللغة العربية ، وواجبات المدرس الأول الإدارية والفنية ، وأهداف المناهج وتوجيهاتها ، وكنا نظن أن هذه الموضوعات لا تحتاج إلى مراجع ، وإنما تكفي فيها الخبرة المكتسبة ، والممارسة العملية ، ولكن تغير هذا الظن حين وجدنا أفواجاً من المدرسين يفرعون إلينا ، ويطلبون أن نلهم على مراجع هذه الموضوعات .

لهذا كله أيقنت أن رغبة الزملاء في إخراج هذا الكتاب ، لم تكن لمجرد المجاملة ، أو إحسان الظن ، وإنما الأمر أكبر من هذا ، إنه حق المهنة ، وحق المشتغلين بتعليم اللغة العربية جميعاً ، ولم أجد بعد ذلك أية ذريعة أعني بها نفسي من هذا الجهد ، وأوثر العافية ، وأخلد إلى الراحة والدعة ، بل وجدت حافزاً قوياً يدفعني ويستحثني .

وفي غمرات الأعمال الرسمية المتلاحقة اختلست فرصاً متصلة حيناً ، ومتقطعة أحياناً ، رجعت فيها إلى هذه المحاضرات ، ففصلت الكلام فيها ، وهذبت بعض مسائلها ، وأضفت إليها فصولاً كثيرة جديدة ، وسويتها على المنهج الذي رسمته ، حتى تكون جديرة بأن تحمل اسم « الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية » .

ويطيب لي أن أقرر أن هذا الكتاب ليس من طليعة هذا الميدان ، وليست له صفة الريادة في هذا الطريق ؛ فقد سبقته عدة كتب وبحوث في طرق تدريس اللغة العربية ، نشهد لأصحابها بالسبق ، والجهد المشكور .

كما أقرر — مطمئناً راضى النفس — أنني انتفعت في كثير من مسائل هذا الكتاب وآرائه بجهود هؤلاء الزملاء ، وبآرائهم المسطورة والمنطوقة . واتسعت أمامي فرصة هذه الاستفادة حين عملت بكلية التربية مدرساً أصيلاً ومندوباً ، وحين وكلت إلى — وأنا بالكلية — الإشراف على بعض التجارب التربوية في المدارس النموذجية ، الإعدادية والثانوية ، إشرافاً فنياً ، يتطلب الإسهام في اقتراح التجارب ، ورسم الطرق لتنفيذها ، وتبنيها ، وتقويم نتائجها ، وانتفعت — كذلك — باشتراكى في لجان التخطيط والمتابعة ، التي ألفتها الوزارة لوضع مناهج اللغة العربية ، والتربية الدينية ، وتوضيح أهدافها ، ورسم توجيهاتها ، وتحديد المواصفات الملائمة للكتب المدرسية .

كما انتفعت بما أخرجته هذه اللجان من مشروعات جديدة ، وبحوث مبتكرة ،
تتصل بمهام مدرسي اللغة العربية .

انتفعت بهذا كله ، واسترشدت به في وضع المنهج الذي أثرته لهذا الكتاب ، وفي رسم
الطابع الخاص الذي يميزه ، وقد توخيت في رسم هذا الطابع ألا يقف الكتاب عند تقرير
الآراء ، وعرض النظريات ، بل يشفعها بأمثلة تطبيقية عملية ، توضح طريقة تنفيذها ،
وعلاج ما يعترضها من صعاب .

وأن يعرض الكتاب — كذلك — نماذج كاملة لبعض الدروس في فروع اللغة العربية
المختلفة ، وشواهد تطبيقية متنوعة لبعض المواقف التعليمية ، في المجالات الدراسية للغة
العربية والتربية الدينية .

ومن سمات هذا الكتاب أنه — في كثير من القواعد والنظريات — يستند إلى الأسس
النفسية ، ويستشير التجارب التربوية ، وينظر إلى الخصائص اللغوية ، وفي هذا كله
ضمان لسداد الطريقة ، واطمئنان إلى حسن نتائجها .

وقد واجه الكتاب — في صراحة وشجاعة — بعض المشكلات التي تتصل بتدريس
اللغة العربية ، فعنى بتشخيصها ، وتحليل أسبابها ، واقتراح الحلول السليمة لها ، ومن ذلك
مشكلة ضعف التلاميذ في القراءة ، ومشكلة تدريس الإنشاء وتصحيحه ، ومشكلة زهد
التلاميذ في حفظ النصوص ، وانصرافهم عن دروس التربية الدينية ، وغير ذلك من
المشكلات التي عاشت زمناً طويلاً ، لا تظفر بدراسة حازمة حاسمة .

ومن الأسس الهامة التي قام عليها منهج هذا الكتاب أنه يفصل الكلام في طرائق
التدريس لفروع اللغة العربية في مراحل التعليم المختلفة ، كل مرحلة على حدة ، وذلك
لأن طريقة التدريس لأية مادة تختلف باختلاف المراحل التعليمية ؛ ولأن في هذا التفصيل
والتنوع ما ييسر لطوائف المدرسين والطلاب أن يهتدوا إلى ما يفيدهم ، ويتصل بعملهم
الراهن ؛ وبهذا كان الكتاب مرشداً للطلاب ، ومرجعاً للمدرسين .

وليس التوجيه الفني للمدرسي اللغة العربية مقصوراً على طرق التدريس داخل الفصول ،
ولكنه يتجاوز الفصول إلى مجالات النشاط اللغوي والديني ؛ ولهذا عقدت بابين لألوان
هذا النشاط ، وحاولت فيهما رسم الطرق العملية لممارسته ، وتحقيق أهدافه .

كما رأيت ألا أغفل الوسائل التعليمية المعينة ، التي يمكن الاستفادة منها في تدريس

اللغة العربية والتربية الدينية ، فقدت لها باباً خاصاً .

وكذلك دور مدرس اللغة العربية في التربية القومية ، فأوضحت له - في باب خاص - واجبه ، وطريقة النهوض به في هذا الميدان الحيوى .

ووجدت من الضرورى أيضاً أن أساعد المدرسين الأوائل - وبخاصة الجدد منهم - على تفهم واجباتهم الفنية والإدارية ، فقدمت في باب خاص بياناً لهذه الواجبات وأهدافها وطريقة القيام بها .

ورأيت أن أختم الكتاب بطائفة من نماذج الأسئلة في الطرق الخاصة ، ليهتدى بها الطلاب ، وليزدادوا بصراً بهذه الطرق ، وليسترشدوا بها في الاطلاع والمناقشة لما يعرضون له من أساليب التدريس .

وربما يبدو لمن يطلعون على هذا الكتاب أن فيه شيئاً من التكرار ، وأن الفكرة أعرضها في موضع ، ثم أعود إليها في موضع آخر ، بإشارة موجزة ، أو بتفصيل أوفى ، إننى في هذه الحالات أقصد تكرار التوجيه وزيادة الاهتمام ، كما أقصد إلى أن هذه الفكرة ، أو هذه التجربة ، أو هذه الطريقة ، كما تطبق في موضع ، تطبق كذلك في موضع آخر . « وبعد » فهذا هو « الموجه الفنى » أقدمه لزملائى مدرسى اللغة العربية ، وأبنائى طلاب الكليات والمعاهد الذين يعدون أنفسهم لتدريس اللغة العربية ، راجياً أن يضعوا نظريات هذا الكتاب ، وتوجيهاته ، وآراءه ، موضع التجربة والاختبار في الميدان العملى ، وأن يعلموا أنها ليست قوانين ملزمة ، ولا قوالب فولاذية تستعصى على التعديل والتهذيب ، ولكنها مرنة طيبة ، تقبل التعديل والتهذيب ، وأن يتفضلوا - مشكورين - بأن يكتبوا إلى بملاحظاتهم ، وآرائهم ، ونتائج تجاربهم ؛ فلئننى أسعد بهذا وأستفيد به في تنقيح الكتاب وتقويمه .

سدد الله خطانا ، وهدانا إلى أقوم طريق الخدمة لغة القرآن . . .

المؤلف

للقاهرة في } ربيع الأول سنة ١٣٨١ هـ
سبتمبر (أيلول) سنة ١٩٦١ م

الباب الأول

التدريس

التدريس بين العلم والفن :

تتجه التربية الحديثة إلى العناية بأساليب التدريس ، وتهذيب أصوله وطرائقه ، في ضوء البحوث النفسية ، والتجارب التربوية المتتابعة في ميادين الدراسة ، ومجالات التعليم . وأصبحت « طرق التدريس » عنصراً هاماً في الدراسات التربوية ، تعقد لها البحوث ، وتؤلف فيها الكتب ، ويؤخذ بها الطلاب في كليات التربية ومعاهد المعلمين ؛ وذلك لصلتها القوية بإعداد المعلمين الناشئين ، وتأثيرها المباشر في تأهيلهم فنياً لمهنة التدريس . فالتدريس — إذن — من ألوان الخبرات الحيوية ، التي تستند في تكوينها ونموها ونضجها إلى أصول معينة ، وأسس محددة ، ومقومات واضحة ، وليس التدريس من المحاولات العشوائية ، أو الأعمال الارتجالية ، التي تؤدي على أية صورة ، دون ارتباط بقاعدة ، أو تقييد بنظام .

ولنا بعد هذا أن نسأل : أيدخل التدريس في دائرة العلوم ، أم ينتمى إلى أسرة الفنون ؟

ولكي نحدد وضع التدريس من العلمية والفنية ، ينبغي أولاً أن نتبين خصائص العلم ، وخصائص الفن ، ثم نقيس إليها مقومات التدريس وأبرز معالمه ، قياساً يعتمد على التأمل فيها ، والموازنة بينها ؛ وبهذا يسهل علينا أن نتصور الوضع الملائم للتدريس في دائرة العلوم أو الفنون .

ولا يعني الآن أن نستقصي كل ما قاله الباحثون في التفرقة بين العلم والفن ، ولكن حسبنا أن نذكر أهم ما يتصل ببحثنا :

قالوا : إن العلم مجموعة من الحقائق ، وصل إليها العقل البشري بالتفكير والتجربة ، فأمن بها ، وطبقها في حياته ، أما الفن فالصفة الغالبة عليه أنه أنواع متعددة من المهارات ،

وأن عنصر التفكير العقلى ليس واضحاً فيه ، فالطبيعة علم ، يقوم على مجموعة من الحقائق الكونية الثابتة بالنظر والتفكير والتجارب ، والخط والرسم والنحت والموسيقا والتمثيل والغناء ونحوها فنون ، لأنها مهارات يدوية أو حركية أو صوتية ، أو نحو ذلك .

وقالوا أيضاً : إن العلوم مردها إلى العقل ؛ ولذا لا يختلف الناس فيها ؛ لأن العقل واحد حيال البديهيات ، أو الحقائق المقررة ، فمثلاً : مجموع زوايا المثلث يساوى قائمتين ، حقيقة علمية ، لا سبيل إلى الشك فيها ، أو الاختلاف عليها ، فى أى زمان أو مكان ، وكذلك الحكم فى سائر نظريات العلوم ، كقولهم : الحرارة تمتد الأجسام ، الفاعل مرفوع ، النبات يتنفس ، الخطان المتوازيان لا يتلاقيان .

أما الفنون فردها إلى الذوق ، والذوق يختلف بين الناس ؛ ولهذا يختلفون فى تقويم الآثار الفنية ، والحكم عليها ، فالقطعة الموسيقية التى تطربك ، وتنال إعجابك ، ربما لا تستحق - فى رأى غيرك - شيئاً من الإطراء والإعجاب ، وقل مثل هذا فى القصيدة ، واللوحة الفنية ، والتمثال المنحوت ، والصوت الغنائى ، ونحو ذلك من مظاهر الفنون .

وعلى هذا قسمت المواد إلى علوم وفنون ، على أن من المواد ما تظهر فيها صفات العلمية والفنية معاً ، فالهندسة علم يعتمد على نظريات عقلية يثبتها البرهان المنطقى ، ولا سبيل إلى الشك فيها بعد إثباتها بهذه الأدلة العقلية ، وهى - كذلك - فن بما تنتجه فى عالم التصميم والإنشاء ، من آثار ومشروعات ، يختلف حكم الفنيين عليها باختلاف أذواقهم ، وإحساسهم الفنى ، والموسيقا فن ، ولكن لها من خصائص العلم قواعد تضبطها ، وأصولاً تقوم عليها ، وفن التصوير - كذلك - يعتمد على علم الضوء والكيمياء . ومن هذا يتبين أن العلم والفن متداخلان ، وإنما تسمى المادة علماً إذا كانت الصفة الغالبة عليها هى العلمية : كالنحو والتاريخ والكيمياء ، وتسمى المادة فناً إذا كانت الصفة الغالبة عليها هى الفنية : كالرسم والتصوير والخط والموسيقا ونحو ذلك .

وعلى هذه الأسس نعود إلى التدريس ، فنسأل أنفسنا : هل التدريس مجموعة من الحقائق المقررة ، والقواعد الثابتة ، التى لا سبيل إلى الشك فيها ، والاختلاف فى تطبيقها ؟ وهل يتفاوت حظ المدرسين من المهارة فى التدريس بتفاوتهم فى الإلمام بهذه الحقائق والقواعد ، فيكون أمهرهم فى التدريس هو أكثرهم حفظاً وإلماماً بهذه الحقائق ، ويكون أقلهم مهارة هو أقلهم حفظاً لها ، وإلماماً بها ؟

أو أن التدريس نوع من المهارات العملية ، تكتسب المراتة عليه بالتمرس والتدريب ؛ ثم أليس من المحتمل أن يكون أمهرنا في التدريس أقلنا إلماماً بتلك القواعد التدريسية ، ويكون أحفظنا لها هو أقلنا مهارة في المواقف التدريسية العملية ؟

إننا — بشيء قليل من التأمل — ندرك أن المقومات الأساسية للتدريس ، إنما هي تلك المهارة التي تبدو في موقف المدرس ، وحسن اتصاله بتلاميذه ، وحديثه إليهم ، واستماعه لهم ، وتصرفه في إجاباتهم ، وبراعته في استهوائهم ، والنفاذ إلى قلوبهم ، إلى غير ذلك من مظاهر العملية التعليمية الناجحة .

وإذن فالصفة الغالبة على التدريس إنما هي الفنية ؛ ولهذا نقول : إن التدريس فن ، ولكنه — كغيره من الفنون — وثيق الصلة ببعض العلوم التي تمتد بالتجارب ، وتقوده دائماً في طريق النمو والتقدم والنجاح المطرد .

ومن هذه العلوم ذات الصلة الوثيقة بفن التدريس علم النفس ؛ لأن كليهما يعالج النفس البشرية بالدرس والفهم ، والتحليل والتقويم ، ولكي نتبين وجه الصلة بين التدريس وعلم النفس ، نذكر أن فعل التعليم ينصب مفعولين ، فإذا قلت : علمت أحمد اللغة العربية ، فإن الفعل « علم » قد تناول كلا من « أحمد » و « اللغة العربية » ولكي تكون صادقاً في هذه الدعوى ، ينبغي أن تكون عالماً بكل من المفعولين (أحمد — اللغة) فأما علمك باللغة فهذا أمر يسهل التسليم به ؛ لأنه شرط أساسي في إسناد تدريس اللغة إليك ، وأما علمك بأحمد فليس المقصود أن تعلم شيئاً عن ثروته أو مسكنه ، أو عدد أفراد أسرته — وإن كانت التربية الحديثة تدعو إلى دراسة التلميذ من هذه النواحي الاجتماعية ؛ لما لهذه الدراسة من آثار واضحة في توجيه الناشئ ، وحسن إعداده ، وحل مشكلاته ، وتهيئته لأن يكون مواطناً مستنيراً ، يتفاعل مع مجتمعه تفاعلاً مشمراً — ولكن المقصود أن تعلم عن « أحمد » ميوله وطبائعه ، ومستواه العقلي ، وطريقة تفكيره ، وتعلم ما يشوقه ويروقه ، وما يمله ويسئمه إلى غير ذلك مما يتصل بمدى استعدادده للتعليم ، وعلم النفس هو الذي يتكفل بالكشف عن هذه النواحي ، ولا شك أن الأساليب الحديثة في التربية ، قد استمدت عناصر نجاحها من تجارب العلماء ، الذين عنوا بالطفل ، وجعلوه محور بحوثهم ودراساتهم ، واستطاعوا بفهمهم هذه الطبيعة البشرية الغضة ، أن يلائموا بينها وبين ما يراد لها من وسائل الصقل والتعليم ، وأن يبتكروا للحالات الفردية

والطبائع الشاذة ، ما يصلح لها من أساليب التمهيد والرعاية .

وقد رأينا كيف أخفقت في الماضي طرق التدريس ، التي أنكرت الطفل وتجاهلته ، ولم تبني على أسس صحيحة ، مستمدة من دراسة الطفولة دراسة علمية دقيقة .

وقد انتفع من التدريس كثيراً بتجارب علم النفس ومبادئه وأصوله ، وعدل كثيراً من طرائقه وأساليبه ، في ضوء التجارب النفسية الحديثة ومن ذلك مثلاً : أنه كان من قواعد التدريس السير من السهل إلى الصعب ، وكان تطبيق ذلك يقضى بالسير من الجزء إلى الكل ، على اعتقاد أن الجزء سهل والكل صعب ، ولكن علم النفس أثبت خطأ هذا التطبيق ، وأثبت أن إدراك الجزء ليس أسهل من إدراك الكل ، بل أثبت أن الذهن — في إدراكه الأشياء — إنما ينتقل من الكل إلى الجزء ، ويظهر ذلك في رؤيتنا شجرة مثلاً ، فإننا نراها أولاً « كلاً » ثم نتيقن بعد ذلك أجزائها ، من جذع وفروع وأوراق ، وما عليها من عشاش الطيور ، وكذلك رؤيتنا الطائر أو العمارة أو نحو ذلك .

ولو كان الذهن ينتقل في إدراك الأشياء من الجزء إلى الكل لعرفنا الذرة وخواصها قبل أن نعرف المادة المجسمة المرئية ، ولكننا لم نعرف الذرة إلا في العصر الحديث ، بعد أن قطعنا في دراسة المادة وتسخيرها والتحكم فيها أشواطاً بعيدة .

ومن آثار علم النفس في تهذيب أساليب التدريس ، أننا — في تعليم القراءة للمبتدئين — عدلنا عن الطريقة التركيبية إلى الطريقة التحليلية ، أو بعبارة أخرى ، عدلنا عن طريقة الانتقال من الحرف إلى الكلمة ، إلى طريقة الانتقال من الكلمة إلى الحرف ، كما راعينا في شرح المفردات اللغوية أن نعرضها في جملة ، لأن فهم الجملة يساعد على فهم المفرد اللغوي ، أي أن الجزء يفسر في ضوء الكل . . . وهكذا .

مقدمات فن التدريس :

النبوغ في أي فن من الفنون يتركز على دعامتين ، لا تغني إحداهما عن الأخرى ، هاتان الدعامتان هما : الفطرة والموهبة الطبيعية ، ثم التعلم والصناعة ، فالنبوغ في الشعر مثلاً ، يحتاج إلى موهبة شاعرية ، وهذا الجانب يمثل الفطرة ، ويحتاج بعد ذلك إلى الوسائل الصناعية : كالرواية والنقد ، وكثرة التدريب على نظم الشعر ، وهذا الجانب يمثل التعلم والصناعة ، وكذلك النبوغ في الغناء والموسيقا وغير ذلك من الفنون ، وفقد إحدى الدعامتين ،

أو ضآلتها في أحد الراغبين في الفنون يؤخر نبوغه ، ولا يصل به إلى المستوى المطلوب .
والتدريس فن ، والمهارة فيه تحتاج إلى هاتين الدعامتين : الطبع والصناعة ، وإذن ،
فقولهم : المدرس مطبوع لا مصنوع ، قول غير مسلم به على إطلاقه ، ولعل أصحاب هذا
القول إنما يريدون أن ينوهوا بأثر الطبع في نبوغ المدرس الناشئ .

أما الموهبة الطبيعية التي تمهد للمهارة في فن التدريس ، فتتجلى في كثير من النواحي
والصفات ، ومن ذلك : قوة الشخصية ، ونعني بالشخصية في مواقف التدريس القوة
المعنوية التي تمكن للمدرس في أن يمتلك زمام فصله ، وتحمل تلاميذه على أن يقبلوا عليه ،
ويعتزجوا به ، ويستجيبوا له ، وطبيعي أن هذه الشخصية ، لا ترتبط دائماً بضخامة الجسم ،
أو جهامة الوجه ، أو غلظ الصوت .

ومن ذلك أيضاً ، الصوت ، ولا نقصد الصوت المطرب ، وإنما نقصد الصوت الواضح
النقي ، الذي لا ينساب رتيباً على نغمة واحدة ؛ الصوت الطبع المرن ، الذي يستطيع تمثيل
المواقف المختلفة ، والمعاني المتنوعة ؛ الصوت المعتدل ، الذي لا يزعج السامعين بارتفاعه ،
ولا يتعبهم - كذلك - بخفوته .

ومن ذلك أيضاً ، النطق وطريقة الأداء ، بحيث تؤدي الحروف والكلمات أداء
صحيحاً واضحاً ، لا تشوّهه العيوب النطقية ، كالتأتأة ، والتردد ، ولا يعيبه - كذلك -
السرعة التي تضيع في ثناياها بعض الحروف ، أو بعض المقاطع ، أو البطء الممل المتكلف
أو نحو ذلك .

ومن هذه الصفات الطبيعية ، ضبط النفس ، وحضور البديهة ، وسرعة الخاطر ،
وغير ذلك مما يحتاج إليه المدرس ، لحسم المشكلات الطارئة ، وحسن التصرف في المواقف
التي لم تلخّل في حسابه .

وأما الجانب الصناعي في إعداد المدرسين ، فهذا يتطلب أولاً تعليمهم المادة التي
سيوكل إليهم تعليمها ، وإلزامهم بها إلزاماً كافياً ؛ لأن هذا يعينهم على حفظ منزلتهم ،
وعلى ثقتهم بأنفسهم ، وإقبالهم على عملهم في نشاط وحماسة ، كما يعينهم ذلك على تعليم
هذه المادة تعليماً سديداً ، وفي ذلك يقول أفلاطون : « لا يستطيع أحد أن يمنع آخر
ما ليس في يده ، كما أنه لا يمكنه أن يعلمه ما لا يعرف » .

وإلزام المدرس بمادته لا ينبغي أن يقف عند القدر الذي يريد تعليمه ، مما يشير به

المنهج ، أو يعرضه الكتاب المدرسي ، ولكن ينبغي أن يحيط المدرس بمادته إحاطة واسعة عميقة ، وأن يكون سبيله إليها المراجع المبسوط والموسوعات .

كما يجب ، ألا يقتصر المدرس على ما سبق أن حصله من هذه المادة ، وهو في مرحلة التعلم ، بل ينبغي أن يتبع بالدرس والقراءة ما يجد في مادته ، من آراء مبتكرة ، ومؤلفات حديثة ، وأن يساير دائماً تيارات التطور الثقافي ، ومعالم الدراسات التجديدية .

ولإعداد المعلمين يتطلب — كذلك — أن يلموا بشيء من علم النفس ونظرياته ، ليستطيعوا في ضوءها فهم المتعلم ، ومعرفة ميوله وطبائعه ، فيسهل عليهم إعداده وتكوينه تكويناً صحيحاً ، فالمتعلم في العملية التعليمية ، يشبه إلى حد كبير المادة التي يراد تشكيلها وتهيتها لغرض معين ، وهذا يقتضي معرفة جوهرها وخواصها ، ودراسة المتعلم واجبة من حيث هو فرد مستقل ، يتميز من غيره بصفات خاصة ، ومن حيث هو عضو في وحدة اجتماعية في المنزل ، أو المدرسة ، ومن حيث هو عضو في الجماعة الإنسانية ، ودراسته من هذه النواحي الثلاث تتطلب دراسة علم النفس وغيره من العلوم المتصلة بالتربية .

ويقضى تكوين المعلمين بإعدادهم إعداداً مهنيّاً خاصّاً لممارسة التدريس ، ومجال هذا أن يدرسوا الطرق العامة للتدريس بصورة مجملة ، والطرق الخاصة بتدريس مادتهم نظريّاً وعمليّاً بصورة مفصلة .

ولا يعني في هذا المقام أن نسترسل في سرد الطرق العامة ، ولكن حسبنا أن نقدم طائفة من القواعد العملية ، التي تراعى في التدريس بصفة عامة ، وفيما يلي بعض هذه القواعد ، نعرضها في صورة نصائح وتوصيات .

أ — لا تبدأ عملاً قبل أن يسود النظام :

يدخل المدرس الفصل ، فيجد تلاميذه في حركة وأحاديث وغير ذلك من صور الحرية والتفريغ عن النفس ، وهذا مظهر طبيعي في النفس البشرية ، التي تلتبس دائماً فرصاً للترفيه ، ودفع السأم بعد عمل سابق ثقيل ، والدرس الجديد يقضى بأن يصغى الطلاب إليه ، ويفرضوا له ، وأن يكفوا عما كانوا فيه من الحركة والحديث ، وبعض المدرسين لا يفتن إلى أهمية هذا التحول في مسلك التلاميذ ، فلا يكاد يدخل الفصل ، حتى يرفع صوته بما أعد من مادة الدرس ، فيذهب كلامه بدءاً ، ويختلط صوته بأصوات التلاميذ ، وتفوت الغاية من الدرس ؛ ولهذا يجب تأجيل البدء في الدرس حتى يسود السكون ، ويستتب

النظام ، وبتيها التلاميذ لهذا الدرس الجديد .

ولا يظن المدرس — حين نطالبه بإقرار النظام في الفصل — أننا نبيع له اصطناع العنف والحدة والانفعال ، فالنظام يستتب مع هدوء المدرس ، ونظرته إلى التلاميذ نظرة جدية حازمة .

وليس إقرار النظام مقصوداً على مبدأ الدرس ، ولكنه أمر يجب مراعاته وتعهده طول الحصة ، ويكفي أن يقطع المدرس كلامه ، ويتجه بنظره إلى مصدر الحركة أو الحديث ؛ ليعيد إلى الفصل نظامه ، دون حاجة إلى حدة أو صياح أو انفعال .

٢ — لا تكثر من المشي والتنقل داخل الفصل ، إلا إذا دعت إلى ذلك ضرورة : كالإشارة إلى مصور أو نموذج ، أو نحو ذلك من الوسائل المعينة على التدريس ، وكالتقدم للكتابة على السبورة ، ونحو ذلك من الدواعي الضرورية ، على أنه في جميع الحالات يجب ألا تكون حركات المدرس متتابعة ، بل ينبغي أن يتلو الحركة سكون ؛ وذلك أن التلميذ — كما يحرص على أن يسمع صوت المدرس — يحرص أيضاً على أن يراه ، وأن تقع عيناه عليه ، وفي إكثار المدرس من الحركة والتنقل إضجار للتلاميذ ، وإتعااب لهم في ملاحظته بأعينهم ، وقد أثبت التجارب أن كثرة الحركة والتنقل من جانب المدرس تغري التلاميذ بالعبث وإفساد النظام ، وأن سكون المدرس وثباته أدعى إلى سكون التلاميذ وثباتهم ، وليس معنى هذا أن يغلب على موقف المدرس في الفصل الصلابة والجمود ، فيبدو كأنه تمثال .

٣ — وجه السؤال ، ثم اختر المحيـب :

يخطئ بعض المدرسين ، فيطلبون إلى أحد التلاميذ الوقوف ، ثم يوجهون إليه السؤال ، فتفسير هذا عند باقي التلاميذ أنهم معفون من التفكير في هذا السؤال ، ومن المشاركة في موضوعه ، وأن هذا السؤال مقصور على هذا التلميذ المشـول ، ولكن الطريقة السليمة في مناقشات التلاميذ أن يوجه المدرس السؤال إلى الفصل جميعه ، فيشعر كل تلميذ أن السؤال موجه إليه ؛ فيفكر فيه ، ثم يختار المدرس من التلاميذ من يجيب عن السؤال ، ففي هذا ضمان لمشاركة التلاميذ في الدرس ، ونشاط أذهانهم ، وتتبعهم لموضوع الدرس بصورة إيجابية متصلة .

ولا مانع - في بعض الأحوال - أن يقف المدرس تلميذاً معيناً ، ويوجه إليه السؤال ، وذلك إذا كان هذا التلميذ منصرفاً عن الدرس بكثرة العبث ، أو شرود الذهن ، أو كان مستواه في حاجة إلى رعاية خاصة ، ويكون الغرض من إفراده بالسؤال حينئذ حمله على النظام ، أو إثارة انتباهه ، أو مساعدته على فهم عناصر الدرس .

٤ - لا تطلب عملاً من التلاميذ قبل فراغهم من إنجاز سابقه :

فن الخطأ أن تقول للتلاميذ : أخرجوا كتب المطالعة ، واقرأوا الموضوع قراءة صامتة ، وضعوا خطوطاً بأقلام الرصاص تحت المفردات اللغوية الصعبة ، واكتبوا عناوين جانبية لفقرات الموضوع ، والأحسن معالجة هذه الأمور واحداً بعد واحد .

٥ - الدرس الجيد هو الذي يبدأ بالتلميذ ، وينتهي بالتلميذ :

وليس معنى هذا أن يقوم الدرس كله على ما ينطق به التلميذ ، ولكن المراد أن يشترك التلميذ في الدرس بصورة مستمرة ، وعلى مدى واسع ، وألا يستأثر المدرس بالكلام ، ويقف دور التلميذ في العملية التعليمية عند التلقّي والإصغاء ؛ وذلك لأن للعملية التعليمية جانبين ، هما التعليم والتعلم ، فالتعليم يقوم به المدرس حين يعرض على التلميذ المادة ، ويزودهم بالإناء المعرفة ، بالطريقة التربوية ، التي تحقق الغاية ، أما التعلم فهو مهمة التلميذ ، وهو النشاط الجسمي والعقلي الذي يقوم به لكسب الخبرات والمعارف الجديدة ، ودور التلميذ في التعلم يستوجب أن يشترك في البحث والدرس واستخلاص النتائج من المقدمات ، والتفكير في تذليل الصعوبات ، وحل المشكلات ، وإذن فكل ما يمكن استنباطه من الحقائق والمعلومات ، بعد شرح مقدماتها ، وتمهيد السبيل للوصول إليها ، كالقواعد النحوية ، والنتائج الرياضية ، والقوانين الطبيعية ، يجب أن يترك ذلك كله للتلميذ ، وألا يلقيه المدرس عليهم إلقاء .

ولكى يتم التنسيق بين دور المعلم في التعليم ، ودور التلميذ في التعلم ، يجب على المعلم دائماً أن يهيئ الظروف والفرص التي تساعد المتعلم على ظهور شخصيته ، وعلى كسب الخبرات والمعارف ، بدوافع ذاتية ، فالتعليم لا ينجح ، ولا يحقق غايته ، إلا إذا صحبه التعلم ؛ لأن ما ينتجه نشاط المعلم معرض للإهمال والنسيان ، ما لم يصحبه نشاط ذاتي من التلميذ .

٦ - التزام المعاملة الحسنة ، التي يمتزج فيها الحزم بالعطف واللين ، وإحسان الظن بالتلميذ .

هذه بعض المبادئ العامة ، التي ينبغي أن يرسمها المدرسون . أما الطرائق الخاصة بتدريس مادتهم ، فطبيعي أنها تختلف باختلاف المواد ، بل تختلف باختلاف فروع المادة الواحدة ، وفي جميع الحالات ينبغي أن تكون مادة الطرق الخاصة مادة أصيلة في برامج الدراسات التربوية ، التي يؤخذ بها الطلاب ، في مرحلة إعدادهم إعداداً مهنيّاً للتدريس ، كما ينبغي أن تقترن نظريات هذه الطرق بتدريب الطلاب عليها تدريباً عمليّاً في الميدان المدرسي .

وقد اتضح لنا الآن ، بعد عرض المقومات الطبيعية والصناعية في إعداد المعلمين ، أن التدريس فن ، له أصوله وقواعده ، وليس من الهوان وضعة الشأن ، بحيث يتطفل عليه المتطفلون الأدعياء ، ويتعاطاه مرتزقاً كل من سلت في وجوههم أبواب الارتزاق .

الطريقة في المجال التربوي

أهميتها :

شغل المربون قديماً وحديثاً بمؤالة البحث في الطرق التربوية ، وحديثهم عن هذه الطرق يستوعب الجزء الأكبر من كتب التربية ، ومن يتتبع تاريخ التفكير التربوي يجده محاولات متصلة في سبيل الوصول إلى الطريقة الصالحة ، ولعل مرجع هذا النشاط إلى أن الطريقة ركن من أركان التدريس ، فإذا تصورنا أن العملية التعليمية تتطلب مدرساً يلتقى الدرس ، وتلميذاً يتلقى الدرس ، ومادة يعالجها المدرس مع التلميذ ، فإن هناك ركناً رابعاً له أهميته ، وهو الطريقة التي يسلكها المدرس في علاج هذا الدرس .

ونجاح التعليم يرتبط — إلى حد كبير — بنجاح الطريقة ، وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيراً من فساد المنهج ، وضعف التلميذ ، وصعوبة الكتاب المدرسي ، وغير ذلك من مشكلات التعليم وإذا كان المدرسون يتفاوتون بمادتهم وشخصياتهم فإن التفاوت بينهم من حيث الطريقة أبعد أثراً ، وأجل خطراً .

تعدد الطرق :

الطريقة عملية فنية ، تحمل اختلاف الآراء ، وتعدد وجهات النظر ؛ فليس عجباً — إذن — أن تبدو في أفق التربية طرائق متعددة ، اشتهر كثير منها بأسماء أصحابها ، أو بخواصها وجوهرها ، ومن ذلك : طريقة « هربارت » ، وطريقة المشروع ، وطريقة الوحدات ، والطريقة الكلية . . . وغير ذلك .

وهذا الاختلاف يرجع إلى عوامل كثيرة ، منها ، اختلاف نظرات المربين إلى المناهج الدراسية ؛ إذ أن بعضهم يرى أن المناهج مترابطة ترمى إلى غاية واحدة ؛ ولهذا يوصى بمراعاة الربط بين المواد في طريقة التدريس ، وبعضهم يرى الانفصال بين المواد ، فيتخذ لذلك طريقة أخرى .

كما يرجع هذا الاختلاف أيضاً إلى اختلاف المربين في فهم الوظيفة الأساسية للتربية ، فمنهم من يرى أن وظيفة التربية إنما هي الوصول إلى فهم التراث الماضي ، ومنهم من يرى أن هذه الوظيفة إنما هي مواجهة الحياة الحاضرة ، ولا شك أن كل رأى يستوجب طريقة خاصة في التدريس .

ومن عوامل هذا الاختلاف أيضاً نظريات علم النفس وأثرها في العقول والأفكار ، وكذلك تجارب المربين ، واختلافهم في تفسير نتائجها .

مرونة الطريقة :

عرفنا أن المربين قد يختلفون في تحديد الاتجاه العام لطريقة التدريس ، ولكن لم يقل أحد منهم : إن طريقته قالب ينبغي أن يصب فيه جميع المدرسين ، أو إنها نظام مطرد ، يجب اتباعه في كل موضوع ، ومع كل تلميذ ، بل يرون جميعاً أن تكون الطريقة مرنة طيبة ، تختلف باختلاف الأحوال ، ومن عوامل هذا الاختلاف :

١ — الغرض من التعليم : فالغرض من تعليم القواعد النحوية للمبتدئ يختلف عن الغرض من تعليمها للكبار المتخصصين ؛ ولهذا تختلف طريقة تعليمها في الحالين ، والغرض من درس في العلوم العامة على النعامة يختلف عن الغرض من هذا الدرس في محصة تعبير ؛ فالأول يتجه إلى المعلومات والملاحظة ، والثاني يستهدف التعبير واللغة ؛ ولهذا تختلف طريقة مدرس العلوم ، عن طريقة مدرس اللغة .

وقد يكون موضوع الدرس حديثاً عن إحدى الشخصيات ، مثل شخصية علي بن أبي طالب مثلاً ، فيتخذ هذا الموضوع درساً في التاريخ العام ، أو درساً في تاريخ الأدب ، أو درساً في الدين ، ولا شك أن غرض مدرس التاريخ يختلف عن غرض زميله ، بل يختلف غرض كل منهم عن غرض الآخرين ؛ ولاختلاف أغراضهم تختلف طرائقهم في عرض هذه الشخصية ، فمدرس التاريخ يهتم أن يعرض الظروف السياسية والاجتماعية في حياة علي ، ويهتم أن يشير إلى فتنة عثمان ، وإلى الخلاف بين علي ومعاوية ، وبين معسكر العراق ومعسكر الشام ، وإلى وقعة صفين ، ومسألة التحكيم . . . وغير ذلك ، ولا يهتم مطلقاً أن يتحدث عن بلاغة علي ، ولا عن زهده وورعه ؛ ولهذا لا يجد مدرس التاريخ مندوحة عن اتباع طريقة الإلقاء ، مستنبطاً أحياناً من التلاميذ ما يمكن استنباطه من النتائج ، بعد عرض المقدمات .

ومدرس تاريخ الأدب يهتم أولاً أن يعرض نماذج من كلام علي وخطبه ، وأن يدرسها مع التلاميذ من الناحية البلاغية ، وقد يعرض لبعض النواحي التاريخية ، على أنها وسائل معينة على تحقيق غرضه ، ولا شك أن الطريقة الناجحة تتطلب القراءة والشرح والمناقشة والاستنباط .

ومدرس الدين يستهدف من دراسة علي أن يضع أمام التلاميذ صورة للفضائل والمثل العليا ، الجديرة بالافتداء ؛ ولهذا يجتهد في إبراز هذه النواحي الروحية ؛ ولكي يحقق هذا الغرض من الدرس يتحرى دائماً حسن العرض ، وجودة التصوير وقوة التأثير ، والاستعانة بقصص من حياة علي ، والربط بينها وبين مواقف مشابهة ، أو معارضة ، في حياتنا الحاضرة .

٢ - طبيعة المادة : فمن المواد ما هو نظري ، ومنها ما هو عملي ، ومن المواد ما يستلزم استخدام الوسائل المعينة ، كالصور والنماذج والأجهزة ، ومنها ما يمكن استغناؤه عنها ؛ ولهذا كله أثر في اختلاف الطريقة .

٣ - طبيعة الموضوع : فمن الموضوعات ما يحتمل اشتراك التلاميذ في مناقشته ، وكشف غوامضه ، بصورة مستمرة ، ومنها ما يستوجب العرض والإلقاء في أكثر الأحيان .

٤ - طبيعة التلاميذ : فلا شك أن بين تلاميذ الفصل فروقاً فردية ، فينبغي أن يكون لها أثر في اختيار الطريقة الملائمة لكل نوع من التلاميذ .

٥ - مراحل التعليم : فالطريقة التي تناسب صغار التلاميذ لا تناسب كبارهم ؛ ولهذا تعالج فروع اللغة العربية بطرق مختلفة ، تبعاً لاختلاف مراحل التعليم .

٦ - إمكانيات المدرسة : فتوافر الأجهزة والصور والنماذج ونحو ذلك بالمدرسة يشجع على اتباع طرق معينة ، في علاج المناهج الدراسية .

٧ - المعلم وسعة أفقه : فلا شك أن اختلاف المدرسين في طرائق التدريس يرجع إلى ما بينهم من فروق في الاطلاع والانتفاع بالتجارب التربوية ونحوها .

مقومات الطريقة الناجحة :

الطريقة الناجحة هي التي تؤدي إلى الغاية المقصودة ، في أقل وقت ، وبأيسر جهد يبذله المعلم والمتعلم ، وهي التي تثير اهتمام التلاميذ وميولهم ، وتحفزهم على العمل الإيجابي ، والنشاط الذاتي ، والمشاركة الفعالة في الدرس .

وهي التي تشجع على التفكير الحر والحكم المستقل ، كما يطلب في دروس التعبير والتذوق الأدبي .

ومن مقومات الطريقة الناجحة تشجيع التلاميذ على العمل الجمعي التعاوني ، والإقلال جهد الاستطاعة من التلقين والإلقاء ، وبخاصة مع صغار التلاميذ .

والطريقة الناجحة - كذلك - هي الطريقة المرنة المتنوعة ، فتسير تارة في صورة مناقشة ، وتارة في صورة تعيينات ، وتارة في صورة مشكلات . . . وهكذا ؛ وذلك لأن استمرار طريقة واحدة ، والتزامها في جميع الأحوال ، سيحولها مع الزمن إلى طريقة شكلية عقيمة ، وهذا يسبب السآمة والملل للتلاميذ .

- وتنوع الطريقة واجب ، لا مندوحة عنه ، في الفصل الواحد ، وفي المادة الواحدة ، بل في الموضوع الواحد ؛ وذلك لأن التعلم لا يتم بطريقة واحدة ، فالفرد يتعلم عن طريق الاستماع ، وعن طريق الرؤية . وعن طريق التحدث أو القراءة أو الصور أو نحو ذلك ؛ ولهذا ينبغي أن تتيح طريقة التدريس الفرص للانتفاع بكل هذه الوسائل وغيرها .

المناهج الدراسية

معنى المنهج :

المنهج هو خطة العمل ، وهو في الميدان المدرسي يشمل أنواع الخبرات والدراسات التي توصلها المدرسة إلى التلاميذ .

أهمية المناهج :

سئل أحد السياسيين رأيه في مستقبل أمة ، فقال : ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة ، أنبئكم بمستقبلها ، وهذا يوضح أهمية المناهج الدراسية في حياة الشعوب .
والمنهج الدراسي نوع من التشريع ، يقصد به تنظيم العملية التعليمية ، وتوجيهها نحو الأغراض القومية المنشودة ، فالتربية العسكرية ، والتربية الزراعية ، والتربية الصناعية ، تستوجب أنواعاً من المناهج تحقق غاياتها ، وهي أشبه بالقوانين التشريعية ، التي تكفل التقدم والحياة الفضلى .

والأعمال التي يزاوئها الفرد قد يكون الباعث عليها دافعاً فجائياً ، كطرد الذباب عن الوجه ، أو إغلاق العين اتقاء ذرات التراب ، أو نحو ذلك ، وقد تكون هذه الأعمال من الأهمية والخطر بحيث تحتاج إلى تفكير سابق ، وبحث طويل ، وذلك كالجهد والسفر والزواج والوظيفة ونحو ذلك ، ومن هذا النوع التعلم ، ومظاهر هذا التفكير السابق وثمرته إنما هو المنهج الدراسي .

أسس المناهج :

١ - تحديد الأغراض التي ينتجه إليها التعليم ، فالغرض من التعليم في المدن الساحلية قد يختلف عن البيئة الصحراوية ، وعن المدن الصناعية ، وعن البيئة الزراعية ، وتحديد الغرض من التعليم هو الأساس الأول للمناهج الدراسية ، ولا شك أن المناهج الناجحة هي التي تشتق من حاجات المجتمع ، وتخدم أغراضه في المرافق الحيوية المختلفة .

٢ - اختيار الموضوعات والخبرات التعليمية ، التي تحقق هذه الأغراض .

٣ - تقويم نتائج هذه الخبرات ؛ للوقوف على مدى تحقق الأغراض ، ولتعديل هذه

المناهج في ضوء التجارب والتطبيق .

وما أشبه وضع منهج دراسي بإنشاء مبنى ليكون مستشفى مثلاً ، فنحن قبل بنائه قد حددنا الغرض من هذا البناء ، ثم عهدنا إلى مهندس بوضع التصميم الذى يحقق هذا الغرض ، ثم بعد بنائه نختبر مدى وفائه بالغاية المطلوبة ؛ لنضيف إليه من أنواع التحسين والتعديل ما يجعله أكثر وفاء بالغرض .

تطبيق هذه الأسس على اللغة العربية :

- ١ - من حيث الأغراض التعليمية : ينبغى عند وضع منهج فى اللغة العربية إدراك وظيفة اللغة فى حياة الفرد وحياة المجموع ، وأنها أداة اتصال وتفاهم .
- ٢ - من حيث الموضوعات والخبرات التعليمية : تتنق الموضوعات ، وألوان النشاط اللغوى التى تحقق الغاية من تعلم اللغة فى كل مرحلة تعليمية .

والبحث فى الخبرات التعليمية يحتم علينا أن نفهم أولاً مدلول كلمة « التعليم » والتعليم عملية يراد بها إحداث تغيير فى سلوك الكائن الحى ، فالمعلم ، والمدرّب ، والمخرج ، والمروض - كل هؤلاء ، همهم أن يحدثوا تغييراً ما ، فيمن وكل إليهم تربيته وتعليمهم وتدريبهم ، وقد يكون هذا التغيير المطلوب تغييراً فى الحركة ، أو المشى ، أو الصوت ، أو العقيدة ، أو العاطفة ، أو المعلومات ، أو نحو ذلك ، وهذا السلوك الذى يراد تغييره بالتعليم يشتمل على ثلاث نواح هى :

(أ) ناحية المعرفة والثقافة .

(ب) ناحية العاطفة والوجدان .

(ج) ناحية العمل .

ومعنى هذا أننا إذا تعهدنا تلميذاً بالتعليم فإننا نحاول :

(أ) تغيير معلوماته ، بأن نزوده بألوان جديدة من المعرفة والثقافة يضيفها إلى ما لديه ، كما فى عرض تجربة كيميائية ، أو حقيقة جغرافية ، أو قاعدة نحوية ، أو بأن نصوب معلوماته الخاطئة .

(ب) أو نحاول إثارة عواطفه وإحساسه وانفعاله ، كما فى عرض القصص والنصوص الأدبية ، وبعض الحقائق الدينية .

(ج) أو نحاول زيادة حظه من القدرات والمهارات العملية ، كما فى تدريس الإملاء والخط والرسم والتعبير والأشغال اليدوية ونحو ذلك .

مظاهر هذه النواحي السلوكية في تعليم اللغة العربية

- ١ - في تدريس القواعد النحوية ، وفي شرح المفردات اللغوية في دروس المطالعة والنصوص نعالج الناحية الأولى ، وهي ناحية الإدراك والمعرفة .
- ٢ - وفي الأدب والمطالعة نتجه إلى إيقاظ الميل ، وإثارة الإحساس ، ورياضة الأذواق ، وبعث العاطفة .

- ٣ - ودروس التعبير والإملاء تدخل في قسم القدرات العملية .
- والخلاصة : أن فروع اللغة العربية تتكفل بإحداث التغيير المطلوب في نواحي السلوك المختلفة ، ومن هنا يجب أن نسير في تدريس هذه الفروع بالطريقة التي تحقق الغاية منها .

أنواع المناهج :

- ١ - منهج المواد المنفصلة : ويقصد به المعنى الواضح المفهوم من التسمية ، وهو دراسة المواد منفصلة ، والعناية بكل مادة على حدة ، وذلك بتنظيم المعلومات والمهارات المطلوب إمداد التلاميذ بها في صورة مواد دراسية مستقلة « تاريخ . جغرافية . لغة . رياضة . . . » وقد يكون طابع هذا المنهج المغالاة في الفصل بين هذه المواد ، وقد يلاحظ فيه شيء من الربط بينها .

ومن خواص هذا المنهج أن كل مادة تعتبر مستقلة استقلالاً تاماً أو نسبياً عن غيرها من المواد الدراسية ، وأن لكل مادة منهجاً معيناً ، ووقتاً محدداً ، وكتاباً خاصاً ، وأن لكل مادة - كذلك - أهدافاً ووسائل .

ومما يؤخذ على هذا المنهج أنه يغفل ميل التلاميذ ؛ لأنهم قد يدرسون أشياء لا تميل إليها نفوسهم ، ومن عيوبه أيضاً أن فيه تفريقاً وتنافراً بين المعلومات في أذهان التلاميذ ، فتصبح هذه المعلومات غير وظيفية ، أي عاجزة عن حل المشكلات الحوية ، كما أن المغالاة في الأخذ بهذا المنهج قد تدعو إلى إهمال الأحداث الجارية والحياة المعاصرة . وقد يطفى اهتمام المدرس بالمادة على حق التلميذ من المشاركة الإيجابية .

- ٢ - المنهج المحوري : تختلف الآراء حول تحديد معناه ، وسنكتفي بأنه المنهج الذي يقوم على الترابط والتكامل بين المواد الدراسية . بحيث تتخذ إحدى هذه المواد محوراً تدور حوله سائر الخبرات الأخرى ، على أن يتجه السير بهذا المنهج نحو مشكلات الحياة والمجتمع

تطبيق نوعى المنهج على اللغة العربية :

منهج المواد المتفصلة يشبه - إلى حد ما - نظرية الفروع فى اللغة العربية ، والمنهج المحورى يشبه نظرية الوحدة فى تعليم هذه اللغة ، فمن الممكن اتخاذ القراءة أساساً لجميع الدراسات اللغوية ، فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، واتخاذ النصوص الأدبية محوراً للدراسات اللغوية فى المدارس الثانوية .

ملحوظة :

اكتفينا بهذين النوعين من أنواع المناهج ؛ لنبين فى ضوءهما صفات المناهج فى اللغة العربية .

إعداد الدروس

أهمية الإعداد :

إعداد الدروس قبل إلقتها خطوة أساسية فى سبيل نجاح المدرس ، ويخطئ بعض المدرسين حين يستهينون بهذه الخطوة ، ويستصغرون شأنها ؛ اعتماداً على غزارة مادتهم . وسعة تجاربهم ، وقدم عهدهم بمهنة التدريس ، وقد أثبتت التجارب المتعددة أن هذا الإعداد ضرورى لكل المدرسين ، يستوى فى ذلك مدرس المرحلة الابتدائية وأستاذ الجامعة ، وأن التفريط فى هذا الإعداد ، بإهماله ، أو العجلة فيه ، يعرض المدرس للمواقف السيئة المخرجة ، أمام التلاميذ أو غيرهم من النظار والمفتشين والزائرين ، وربما بالغوا فى إساءة الظن به . وقسوة الحكم عليه ؛ وبهذا تنهار منزلته ، ويتزعزع مركزه ، وهيبات أن يسترد ثقتهم ، ويستعيد مكانته بينهم .

وتبدو أهمية الإعداد فى الوجوه الآتية :

١ - إعداد الدرس يحمل المدرس على مراجعة مادته ، والتثبت منها ؛ وتحرى وجوه الصواب فيها . واستشارة المراجع فيما يتحقق عليه منها .

٢ - ليست أجزاء المادة أو موضوعاتها فى مستوى واحد من حيث الملاءمة للتلاميذ ، فبعضها شائق مفيد ، يستميل التلاميذ ، ويشير اهتمامهم ، ويوقظ نشاطهم ، وبعضها ثقيل جاف . يبعث فيهم السأم والملالة ، وإعداد الدروس يفسح المجال أمام المدرس لاختيار المادة الشائقة ، يلتمسها فى مختلف المصادر ، ويستقيها من أعذب الموارد .

٣ - قد تكون المادة التي يستحضرها المدرس في ذهنه ، ليعرضها على التلاميذ ، مادة صحيحة حسنة الاختيار ، ولكنه حين الدرس لا يراعى في تقديمها الترتيب الطبيعي الملائم ، وقد يضطر إلى نحو شيء أثبتته على السبورة ؛ ليقدم عليه شيئاً آخر ، وهذا المظهر يسجل فيه المدرس على نفسه نوعاً من القصور والخطأ أمام التلاميذ ، ولكن إعداد الدرس يحميه من هذا الاضطراب ، ويهيئ أمامه الفرصة لحسن ترتيب المادة ، وإجادة تنظيمها وتنسيقها .

٤ - مهما تتحد الخطوات الأساسية في طريقة عرض المادة الدراسية ، فإن لكل موضوع طريقة تناسبه ، وإعداد الدرس قبل إلقائه يحدد معالم هذه الطريقة المناسبة ، ويحفظ وقت المدرس أن يبدد في سلسلة من التجارب ، التي يعتمد إليها حين التدريس ، ثم يعدل عنها ؛ لما قام في طريقها من عقبات وصعوبات .

٥ - يحتاج بعض الدروس إلى وسائل معينة على التدريس ؛ زيادة في الإيضاح ، وإثارة لتشويق التلاميذ ، وحملهم على المشاركة الإيجابية في الدرس ، ومن هذه الوسائل المعنية الأجهزة والنماذج والمصورات ونحو ذلك ، وإعداد الدرس يكشف للمدرس عما يحتاج إليه من هذه الوسائل المعنية ؛ فيعمل على استحضاره ، واستصحابه إلى حجرة الدراسة . وكثيراً ما يكشف المدرس في أثناء الدرس أنه محتاج إلى جهاز أو مصور ، فيطلب من خادم المدرسة أن يستحضره له ، وبعد وقت طويل يعود الخادم خالي اليدين ، معتمداً بشئ المعاذير ، أو يعود بالمطلوب ولكن بعد فوات الأوان ، وانتهاء الحصّة .

٦ - الدروس الناجحة هي التي تؤدي في صورة ترتبط فيها بغيرها . فتبدو كأنها وحدة أساسية في قطاع عام من الخبرة والمعرفة ، وذلك كربط موضوع الدرس بغيره من موضوعات المادة ، أو ربطه بما يتصل به من المواد الأخرى ، أو ربطه بالمواقف الحيوية التي تستدعيه . ومهما تكن كفاية المدرس ، وسعة تجاربه ، وسرعة خاطره ، فإنه لا يستطيع أن يعتمد دائماً على بديهيته وارتجاله ، في رعاية هذا الربط . حين تدعو الحاجة إليه في أثناء الحصّة ، ولكن إعداد الدرس قبل إلقائه ، يقفه على وجوه هذا الربط ؛ فيقوم به في إحكام ودقة :
طريقة الإعداد :

يتطلب إعداد الدرس أن يختار المدرس مادته ملائمة للتلاميذ . مسيطرة للمنهج ، مناسبة للزمن ، ويرتبها ترتيباً طبيعياً ، ويبين الطريقة المثلى لتدريسها ، وهي تشمل أسلوب العرض والمناقشة والربط والتطبيق ، واستخدام الوسائل المعنية ، ونحو ذلك من الخطوات

التربوية ، التي ترسمها أساليب التدريس . ويسجل ذلك في كراسة الإعداد .
وقد لوحظ أن طلبة الكليات والتخصص والمعاهد التربوية ، يهولهم أمر هذا الإعداد ،
ويضيقون به ، وينفقون فيه وقتاً طويلاً ، ويبذلون جهداً كبيراً ، ولا يصيبون - مع ذلك -
حظاً كبيراً من النجاح والتوفيق .

وهم - في حالات كثيرة - يسرون في إعدادهم على آراء متناقلة ، وأنماط متوارثة ،
دون روية أو تبصرة ؛ فيقعون في أخطاء جسيمة ، فمن هذه الأخطاء : توحيد خطوات
الدرس في جميع فروع اللغة العربية ، والتربية الدينية ، فهي في دروس القواعد تمهيد
وعرض وربط واستنباط وتطبيق ، وهي - كذلك - خمس خطوات في درس الإملاء ،
ودرس القراءة ، ودرس الإنشاء . . . وغير ذلك ، ولا يفتنون إلى أن خطوات الدرس
تختلف نوعاً وعدداً باختلاف الفروع ، واختلاف الموضوعات ، ومن هذه الأخطاء أيضاً
الفصل بين المادة والطريقة ، وهذا الفصل يتعذر في كثير من الأحيان ، ويؤدي إلى
الخلط والاضطراب والتكرار ، كما أن التقيد بهذه القوالب الجامدة ، والأنماط المتوارثة في
الإعداد ، يعوق المدرس عن محاولة التجديد والابتكار ، ويؤدي - في كثير من الأحيان -
إلى القصور في شرح بعض الخطوات ؛ فيعجز هذا الإعداد عن رسم صورة كاملة للدرس .
ونحن نضع أمام هؤلاء الطلاب بعض المبادئ التي يجب مراعاتها في الإعداد :

- ١ - يخصص الجزء العلوي من الصفحة لكتابة البيانات اللازمة ، وتشمل التاريخين ،
والحصة ، والفرقة والفصل ، والمادة ، والموضوع ، والغرض من الدرس ، والوسائل المعينة .
- ٢ - تقسم الصفحة - بعد ذلك - نهريين : يبين في الأول خطوات الدرس مرتبة
موجزة في صورة عناوين ، ويبين في النهر الثاني مادة الدرس ، وطريقة تدريسها ، وتشمل
المادة نماذج من الأسئلة التي توجه إلى التلاميذ في مراحل الدرس المختلفة ، كما تشمل النص
الكامل للتمرينات ، أو إشارة إلى موضعها من الكتاب ، وصيغة الموضوعات الإنشائية ،
والنص الكامل للقطعة الإملائية وأمثلة القواعد ، والنص الأدبي أو إشارة تحدد موضعه
ومقداره في الكتاب ، والنص الديني كذلك ، وخلاصة وافية للقصة في درس التعبير أو
درس التهذيب ، أو درس السير ، ونحو ذلك مما يحدد معالم الدرس تحديداً كافياً ،
ويكفي في تحديد مادة المطالعة الإشارة إلى صفحة الموضوع في الكتاب ، وتشمل الطريقة
بيان الخطوات والأعمال التي يقوم بها المدرس في علاج المادة مع التلاميذ من قراءة وأسئلة
ومناقشة ، وكتابة على السبورة ، واستخدام الوسائل المعينة ونحو ذلك .

وفيما يلي نموذج لصورة الإعداد :

المادة :	الهجرى	} التاريخ
الموضوع :	الميلادى	
الغرض من الدرس :	الحصة :	
الوسائل المعينة :	الفرقة والفصل :	

خطوات الدرس	المادة والطريقة
١ -	
٢ -	
٣ -	
٤ -	

ولا مانع من أن ينتهى هذا الإعداد برسم صورة لسبورة الفصل كما تبدو أمام التلاميذ فى نهاية الدرس .

مراحل الإعداد :

يسير الإعداد فى مرحلتين ، هما : إعداد الدرس ، وإعداد النفس ، أما إعداد الدرس فهو اختيار مادته ، ورسم طريقته ، وبيان الوسائل المعينة على تدريسه ، وتسجيل ذلك فى كراسة الإعداد على النحو الذى وضحناه .

وأما إعداد النفس فىأتى بعد إعداد الدرس ، أو يصاحبه ، والمراد به أن يهيئ المدرس نفسه لإلقاء هذا الدرس ، متمثلاً فى ذهنه مادته وطريقة عرضها مرتبة ، والأسئلة التى سيوجهها إلى التلاميذ ، والأوقات التى سيعرض فيها الوسائل المعينة ، والحلول التى يواجه بها ما يتوقعه من مشكلات . . . إلى غير ذلك مما يتصل بموضوع الدرس ، وبديهي أن إعداد النفس لا يحتاج إلى وقت وجهد ، كما يحتاج إعداد الدرس ، ولكنه أمر ضرورى لنجاح المدرس . ويحقق المدرس إذا اكتفى بنقل صورة الإعداد من كراسة سابقة ، ولم يهيئ نفسه للدرس .

البَابُ الثَّانِي

تعليم اللغات

أولاً : وظيفة اللغة :

(١) تمهيد :

يعيش الإنسان عيشة جماعية ، مع مجموعة من الجنس البشرى ، تربطه بهم عوامل متعددة من النسب والحوار ، واتحاد الغايات والآمال والآلام والعواطف ، وغير هذا من الروابط الاجتماعية ؛ وهو لذلك في أشد الحاجة إلى أن يتفاهم مع هذه المجموعة ؛ لتستقيم حياته ، وتنظم أموره ؛ ولا نستطيع أن نتصور مجموعة من الناس ، يمكنها الاستغناء عن وسيلة للتفاهم بينها ، ولا شك أن المجموعات البشرية قد جهدت — منذ العصور التاريخية الأولى — في سبيل الوصول إلى هذا التفاهم المنشود ، ولعلها تدرجت في هذه السبيل ، فاتخذت من الإشارات والحركات والأصوات والرموز وسائل تعين على تحقيق هذا التفاهم بينها ، ثم انتهت هذه الجهود المتصلة ، باستخدام اللغة وسيلة لهذا التفاهم .

ولا يعنينا الآن أن نستقصى كل ما قاله الباحثون في فقه اللغة ، أو علوم الاجتماع ، عن نشأة اللغات ، وهل بدأها الإنسان بأصواته الطبيعية ، التي تعبر عن انفعالاته في المواقف المختلفة ، كأصوات الفرح والابتهاج ، وأصوات الحزن والرعب أو ما إليها ، وبمحركاته أصوات الحيوان في نباحه وزثيره ، وموائه وثغائه ، وأصوات الطبيعة في خرير الماء ، وحفيف الشجر ، وتناوح الرياح . وأصوات القطع والكسر ، وجعجة الرحي ، ونحو ذلك ؛ ليعبر بهذه المحاكاة عن الشيء الذي يصدر عنه الصوت ، أو عما يلزمه من معان وأحوال . كما نلاحظ في الطفل الصغير ، حين يعبر عن الكلب بقوله « الهو » وكأنه يريد أن يقول : الحيوان الذي يقول : « هو » أو حين يعبر عن الدجاجة بقوله : « الكاكة » .

كما لا يعنينا أن نجيب عن الأسئلة التي أثارها هؤلاء الباحثون . كقولهم : أكانت اللغة فطرية . أم كانت عن طريق المواضعة والاصطلاح ؟ أين نشأت اللغات ؟ متى

نشأت ؟ ما أول لغة ؟ . . . إلى غير ذلك من الأسئلة .

لا يعنينا في بحثنا أن نتجه هذا الاتجاه ، الذى يضطرنا إلى كثير من الفروض والاحتمالات ، ولكن الذى يعنينا أن نذكر أن اللغة كانت أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم ، لما تمتاز به من اليسر والوضوح ، ودقة الدلالة ، ولأن كثيراً من العواطف والمعاني الوجدانية لا يمكن التعبير عنها إلا باللغة ، وبغير ذلك من المزايا .

وأن نذكر - كذلك - أن هذه اللغة التى وصل إليها الإنسان ، لم تستكمل مقوماتها من حيث تنوع الأصوات ، وإحكام الألفاظ ، ودقة الدلالة على المعاني المختلفة ، إلا فى عدة مراحل متعاقبة ، وإذا اتخذنا ظواهر النمو اللغوى فى النوع الإنسانى ، من عهد الطفولة ، إلى اكتمال الرجولة مثلاً نقيس إليه المراحل التى سارت فيها نشأة اللغات ، فإننا نستطيع أن نتصور أن اللغة قد انتقلت من الأصوات إلى المقاطع إلى الألفاظ ، ثم خضعت هذه الألفاظ لنوع من الوضع والاصطلاح ، ولما تجاوزت اللغة مرحلة النشأة والطفولة دخلت فى طور تقدمى جديد ، هو طور القوانين والضوابط اللغوية ، التى تحمىها من الفساد ، ثم تهيأت لها بعد ذلك ألوان من التجميل والزينة والتأنق .

(ب) وظيفة اللغة فى حياة الفرد :

اللغة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، وعن طريق هذا الاتصال يدرك حاجاته ، ويحصل مآربه ، كما أنها وسيلته فى التعبير عن آلامه وآماله وعواطفه ، وهذه الترجمة عما يخالج النفس من الميول والانفعالات والحواطر ، تعد من أظهر الفوارق بين الإنسان وغيره من الأحياء ، واللغة تهيئ للفرد فرصاً كثيرة متجددة للانتفاع بأوقات الفراغ ، عن طريق القراءة ، وزيادة الفهم للمجتمع الذى يزيد إنتاجه الفكرى يوماً بعد يوم ، واللغة أداة الفرد حين يحاول إقناع غيره فى مجالات المناقشة والمناظرة وتبادل الرأى فى أمر حيوى .

وهى أدواته - كذلك - حين يريد التأثير فى جماعة ؛ ليسلكوا سبيله ، وينهجوا نهجه فيما يدعوهم إليه .

واللغة - كذلك - أداة التفكير . والصلة بين اللغة والفكر صلة وثيقة محكمة ؛ لأن الفكرة منذ إشرافها فى الذهن تظل عامة شائعة ، يعوزها الضبط والتحديد ، حتى تجد الوسيلة التى تعبر عنها ، من لغة ، أو رسم ، أو نموذج ، ودور اللغة فى هذا التعبير له

المقام الأول ؛ ولذا يقال : التفكير كلام نفسى ، والكلام تفكير جهرى ، ويقول الشاعر فى هذا المعنى :

إن الكلام لى القواد وإنما جعل اللسان على القواد دليلاً
ومن أهم ما يفيد الفرد من اللغة تغذية الجانب العاطفى عن طريق التذوق الجمالى
للآثار الأدبية ، ووظيفتنا فى المدرسة لا تقف عند تمكين التلميذ من التعبير السليم ،
بل يجب أن نأخذه بسلامة الذوق وجمال التعبير ؛ واللغة وسيلة الفرد للاستفادة من تجارب
الجنس البشرى وثمار القرائح والعقول ، عن طريق القراءة والاستماع .
كما أن اللغة للإنسان أشبه بجهاز عصبي آخر ، مع الجهاز العصبي الذى منحه ؛ إذ
نستطيع باللغة أن ننبه إنساناً إلى خطر لا يراه فيتجنبه ، كما يستطيع الفرد عن طريق
القراءة أن يرى صوراً ومناظر لا تنهيا له رؤيتها ، وباللهغة يستمتع الإنسان بوسائل التسلية
والترفيه ، فيتهج ويضحك كأنه يرى ما يبهج ويضحك .

(ح) وظيفة اللغة فى حياة المجتمع :

لكى نفهم الدور الذى تنهض به اللغة فى حياة المجتمع ، ووظيفتها فى تنظيم هذه الحياة ،
نتصور أن مجتمعاً ما قد تعطلت فيه اللغة يوماً أو بعض يوم ، فلا كلام ولا كتابة
ولا قراءة ، وننظر بعد هذا ما أصاب ذلك المجتمع من توقف وشلل وركود ، فنذكر
مدى توقف حياة المجتمع على اللغة ، ومدى حاجته إليها فى قضاء مآربه الأولية ، أو
تنظيم شؤنه الإدارية والسياسية والتعليمية ونحوها .

فاللغة وسيلة اجتماعية ، وأداة للتفاهم بين الأفراد والجماعات ، فهى سلاح الفرد فى
مواجهة كثير من المواقف الحيوية ، التى تتطلب الكلام أو الاستماع ، أو الكتابة ، أو
القراءة ، وهذه الفنون الأربعة أدوات هامة فى إتمام عملية التفاهم من جميع نواحيها ،
ولا شك أن هذه الوظيفة من أهم الوظائف الاجتماعية للغة .

ومن الوظائف الاجتماعية للغة اتخاذها أداة للدعاية ، فالخطب والمقالات والنشرات
والإذاعة والمؤلفات ، كلها وسائل لغوية لهذه الدعاية ، التى أصبح لها شأن خطير فى
الحياة الإنسانية ، وقد أثبتت الحروب الحديثة أن الدعاية سلاح تعتمد عليه الدولة
المحاربة ، وأنه قد يفوق أنواع الأسلحة الأخرى . فى تحطيم قوى الأعداء ، وإحراز
النصر .

واللغة - كذلك - من أهم وسائل الارتباط الروحي بين أفراد مجتمع معين ، وقد تختلف مجموعات من الدول في البيئة ، أو الجنس ، أو الدين ، أو في غير ذلك من الفوارق الاجتماعية والاقتصادية ، ولكنها تظل متحدة مناسكة إذا كانت لغتها واحدة ، وأظهر مثال لذلك الأمة العربية ، وكذلك الإنجليز والأمريكيون ؛ وبهذا نفسر حرص الدول الاستعمارية على نشر لغاتها في الأمم التي تستعمرها ؛ لأنها تكتسب بهذا الغزو اللغوي قلوباً وميولاً ، ربما لا تحصل عليها بطريق العنف ، واستعمال القوى المادية .

واللغة - أيضاً - عامل هام في حفظ التراث الثقافي والحضارى ، ونقله من جيل إلى جيل ، والمشاركة في تنمية هذا التراث للأجيال المستقبلية .

وقد بدأ المفكرون ينظرون إلى اللغة على أنها من أهم العوامل التي يمكن استخدامها في تحقيق فكرة التقارب والتفاهم العالمى ؛ وذلك بتبادل الآداب المختلفة ، والدراسات الاجتماعية كالتاريخ والاجتماع والتربية الوطنية ، وغير ذلك مما يوضح آمال الشعوب ، وطبائعها ، وعواطفها ، ومزاياها ، وكل هذا يساعد على تقريب وجهات النظر بين الشعوب المختلفة .

ثانياً : نظرة التربية إلى تعليم اللغة :

(١) التربية القديمة :

ظلت التربية في العصور القديمة تنظر إلى اللغة على أنها مادة دراسية ، تعلم لذاتها ، وقد غالت تلك التربية القديمة التقليدية في هذه النظرة ، وأهملت كثيراً من النواحي الوظيفية للغة .

وقد ترتب على هذه النظرة القديمة كثير من الأخطاء ، يرجع بعضها إلى المناهج الدراسية ، وبعضها إلى طرائق التدريس ، وبعضها إلى تحديد الغاية من درس اللغة .

فمن تلك الأخطاء في المناهج أنه كان يراعى في وضعها ما يسمى بزيادة الثروة اللغوية ، والمبالغة في الاهتمام بالمصطلحات الجافة ؛ فنشأ عن ذلك مناهج تحتوى على مجموعة من متن اللغة ، يحفظها التلاميذ ، وهى ألفاظ غريبة لن يستعملوها في إنشائهم ، وربما لا تعرض لهم في قراءتهم .

كما قصدت هذه المناهج إلى تكليف التلاميذ أن يستظهروا أساليب لغوية مختلفة ،

لا تتفق مع لغة الحياة ؛ وقد أدى ذلك إلى إملال التلاميذ ، والإثقال عليهم ، وتنفيرهم من درس اللغة .

وانعكس أثر ذلك أيضاً على طرق التدريس ، فكان موقف التلميذ دائماً موقفاً سلبياً ، وكان المدرس دائماً في موقف الإلقاء والتلقين .
وأصبحت الغاية من درس اللغة الإلمام بمفردات كثيرة ، وحفظ المصطلحات المختلفة ، وصار ذلك هو مقياس التفاضل بين الدارسين .

(ب) التربية الحديثة :

تنظر التربية الحديثة إلى اللغة ، على أنها وسيلة تفيد الفرد في فهم النواحي الثقافية ، وعلى أنها أداة اجتماعية ، تمكن الفرد من الاتصال بغيره ، والتفاهم معه ، وأساس هذه النظرة أمران :

أنها وسيلة اجتماعية للتفاهم بين الأفراد ، وأنها يجب أن تدرس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة ؛ وذلك ليدرك المتعلم أنه يتعلم شيئاً يحتاج إليه في حياته .

التطبيق العملي لهذه النظرة :

(١) بالنسبة للمعلم :

إذا أدرك المعلم أنه يزود التلميذ بوسيلة اجتماعية ، يستعملها في حياته فإنه سيغير حتماً طريقته التقليدية ؛ حتى يحقق هذه الغاية ، فيهتم بتدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوي الصحيح ، لا بتحفيظهم القواعد والتعاريف والتقسيم ، كما يهتم بحسن اختيار الأمثلة مما يتصل بحياة التلميذ ، وبتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي والكتابي ، كما يجعل من درس الأدب متعة وإثارة وتغذية للعواطف ، وتذوقاً لنواحي الجمال .

(ب) بالنسبة للمناهج :

الاتجاه بالمناهج إلى الناحية العملية ؛ وذلك بتدريب التلاميذ على فنون اللغة الأربعة : التحدث ، والاستماع ، والكتابة ، والقراءة ، واستبعاد الموضوعات الجافة الثقيلة ، التي لا تتصل اتصالاً مباشراً بالوظائف الأساسية للغة .

(ح) بالنسبة للأوضاع التربوية :

ليست اللغة مادة دراسية فحسب ؛ ولذلك يجب ألا يقتصر تعليمها على فترات معينة محدودة في الجدول الدراسي ، بل يجب تدريب التلاميذ على الاستعمال اللغوي الصحيح ، في كل فرصة ممكنة ، ولا ينبغي - كذلك - أن يلقي العبء كله على عاتق معلم اللغة ، بل يجب أن يعد كل مدرس مسئولاً عن النهوض بلغة التلاميذ . ويجب - كذلك - أن يعاد النظر في مناهج الكليات التربوية ، والمعاهد التي تعد المدرسين ، على اختلاف اختصاصهم ، بحيث يكون كل مدرس متمكناً من لغته ؛ ليستطيع أن يتعهد هذه الناحية في تلاميذه ، داخل حدود مادته ؛ ولهذا كان من واجب الوزارة أن تجعل اللغة العربية في طليعة المواد التي تدرس بهذه الكليات وتلك المعاهد .

ثالثاً : عناصر الاتصال اللغوي :

بيننا أن اللغة أداة الاتصال بين مجموعة من الجنس البشري ، ووسيلة التفاهم بينهم ، وتبدو هذه الأهمية واضحة حين نعيش فترة من الزمن في مجتمع لا نعرف لغته ، إننا نشعر - ولا شك - بأننا في عزلة تامة عن هذا المجتمع .

وهذا الاتصال اللغوي الناجح ينتهي إلى نوع من التفاهم ، والتفاهم هو تفاعل الفهم بين طرفين ، لك أن تسميهما مفهماً وفاهماً ، أو ملقياً ومتلقياً ، أو مصدراً ومستقبلاً ، أو معطياً وآخذاً ، أو متكلماً و سامعاً ، وفي جميع هذه المعاني نجد في التفاهم إفهاماً وفهماً ، وللإفهام أداة طبيعية ، هي اللسان ، وللفهم أداة طبيعية هي الأذن ، من حيث إنها طريق موصل .

ولكن التفاهم الذي يتم عن طريق اللسان والسمع تفاهم محدود ؛ لأنه مقيد بزمن معين ، ومكان محصور ، فالإنسان لا يستطيع أن يتفاهم مع غيره بهاتين الأدوات الطبيعيةيتين إلا إذا احتواهما مكان محدد ، وجرى الكلام والسمع في وقت واحد ، ولا شك أن الإنسان لم يقنع بهذا التفاهم المحدود المقيد ؛ لأن حاجته إلى أن يتفاهم مع غيره . فمن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية حاجة مستمرة ؛ ولهذا أعمل عقله في ابتكار وسيلة يتغلب بها على هذه القيود الزمانية ، فاخترع طريقة صناعية للإفهام ، وهي الكتابة ، وطريقة صناعية للفهم ، وهي القراءة ؛ وبهذا أمكنه أن يفهم عن الماضين . بقراءة آثارهم المكتوبة ،

وأن يترك أفكاره ؛ ليفهمها عنه من سيأتون بعده ، وكذلك استطاع أن يتفاهم مع النائين عنه ، عن طريق الكتابة والقراءة ؛ وبهذا أصبح للغة أربعة ميادين : هي الكلام ، والاستماع ، والكتابة ، والقراءة ، وصارت مهمة مدرس اللغة أن يتعهد الناشئين في هذه الميادين الأربعة فيقدهم على الكلام للتعبير عما في نفوسهم ؛ لإفهام غيرهم ما يريدون ، وعلى الاستماع لفهم ما يلقي عليهم ، وعلى التعبير الكتابي للإفهام ، وعلى القراءة للفهم .

رابعاً : اللغة العربية :

اللغة العربية هي لغة العروبة والإسلام ، وأعظم مقومات القومية العربية . وهي لغة حية قوية ، عاشت دهرها في تطور ونماء ، واتسع صدرها لكثير من الألفاظ الفارسية ، والهندية ، واليونانية وغيرها ، وفي القرون الوسطى كانت المؤلفات العربية في الفلسفة والطب ، والعلوم الرياضية وغيرها مراجع للأوروبيين ، كما كانت اللغة العربية أداة التفكير ونشر الثقافة في بلاد الأندلس ، التي أشرقت منها الحضارة على أوربة ، فبددت ظلماتها . وقشعت عنها سحب الجهالة ، ودفعتها إلى التطور والنهوض .

وفي العصور الحديثة تهيأت للغة عوامل جديدة للتطور والتقدم ؛ فقد ارتقت الصحافة . وانتشر التعليم ، وأنشئ مجمع اللغة العربية ، وهي الآن اللغة الرسمية في جميع الأقطار العربية الشقيقة ، ولغة التفاهم بين جميع الشعوب العربية ، كما أنها لغة التعليم في جميع المدارس والمعاهد وأكثر الكليات الجامعية ، وهي — كذلك — لغة الصحافة ، والإذاعة والقضاء ، والتأليف ، في البلاد العربية .

وقد اتجهت النية إلى جعلها إحدى اللغات الرسمية ، في المحافل والمؤتمرات والاجتماعات الدولية . وإذن فمن حق اللغة علينا أن نخلص لها ، وأن نبذل الجهود لرفع شأنها ، وسيادتها في المجتمع العربي ، ومن حقها في الميدان التعليمي أن نوليها أكبر قسط من العناية ، وألا نضن عليها بالجهود والوقت .

ولعل من مظاهر الاحتفاء بها ، والولاء لها ، في ميدان التعليم ، أن نتعرف إلى ما يكتنف تعليمها من صعاب ؛ حتى نتجه إلى تذليل هذه الصعاب ، وإلى تمهيد السبيل لتعليمها تعليمًا مشرًا ميسرًا ، والواقع أن في لغتنا بعض الصعوبات ، لا سبيل إلى تجاهلها . وغض النظر عنها ، من هذه الصعوبات ما هو جوهري أصيل ، ومنها ما هو طارئ دخيل .

فمن الصعوبات الجوهرية الأصلية التي نلاحظ آثارها في تعليم الأطفال تعدد صور الحروف العربية ، باختلاف مواقعها من الكلمة . ومنها أيضاً إضافة الحركات والسكون إلى صورة الحرف ؛ لضبط النطق وصحة الأداء ، ولا يخفى ما في ذلك من مضاعفة الصعوبات على الأطفال .

أما الصعوبات الطارئة الدخيلة فتتمثل في مزاحمة اللغة العامية ، وقوة نفوذها ، وبسط سلطانها في البيت والشارع ، والملاعب والسوق ، بل في المدرسة أيضاً .

ومن هذه الصعوبات التي شققت بها اللغة العربية . وأثرت في تعليمها ، الوضع الاجتماعي لها في فترة من الزمن طويلة ثقيلة . وذلك أن اللغة العربية تعرضت لألوان المحن ، وضروب الكيد . أيام الاحتلال ، وفي عهود السيطرة الأجنبية على البلاد العربية ، وعملت السياسة الاستعمارية — في جد ودأب — على زحزحة اللغة القومية عن مكانتها الطبيعية . وعلى تخلف القوامين عليها عن نظرائهم ممن يحملون أعباء التربية والتعليم . كما عملت هذه السياسة على تقديم الثقافة الأجنبية ، وإيثار أربابها ، وخلق جو اجتماعي عاشت فيه أجهزة التعليم مدة من الزمن . فقدت فيه معالم الكرامة القومية ، والعزة العربية .

ونحن — مدرسي اللغة العربية — ماذا يجب علينا حيال هذه الصعوبات ؟

لا يحمل بنا أن نبالغ في خطر ما أسميناه صعوبات جوهرية أصيلة ؛ فإن التجارب التربوية . والطرائق الحديثة ، التي تتجدد على مدى الأيام كفيلة بتذليل الصعوبات . وتيسير اللغة للأطفال . وقد أحرزنا في ذلك نصراً محدوداً .

أما مزاحمة اللغة العامية . فهي مشكلة اجتماعية عامة . وعلينا أن نروض أنفسنا على الصبر وطول الاحتمال ، ولا يغيب عن أذهاننا أن محو الأمية ، وانتشار التعليم ، وجهود الإذاعة والصحافة . والتزام اللغة الفصحى في مجالات التدريس ، وترديد الأناشيد — كل ذلك من العوامل التي تنهض باللغة العامية . وترفع مستواها . وتمهد السبيل للأساليب الصحيحة . والتعبيرات السليمة .

أما الوضع الاجتماعي للغة فيقتضينا الحق والإنصاف أن ننوه بأن اللغة العربية ، قد ظفرت في هذا العهد الجديد بحقوقها من الاحتراف والتقدير والتكريم ، وتبوأ مكان الصدارة الموجه الفنى

فى الميدان التعليمى ، وصار النجاح فيها شرطاً أساسياً لنجاح التلاميذ ، كما عرف لها قدرها وخطرها فى إحياء القومية العربية ، والدعاية لها ، والذيادة عنها .

خامساً : فروع اللغة العربية :

تندرج تحت هذا العنوان نظريتان : هما نظرية الوحدة ، ونظرية الفروع .

نظرية الوحدة :

المراد بها فى تعليم اللغة أن ننظر إلى اللغة ، على أنها وحدة مترابطة متماسكة ، وليست فروعاً مفرقة مختلفة ، ولتطبيق هذه النظرية فى تعليم اللغة يتخذ الموضوع أو النص محوراً تدور حوله جميع الدراسات اللغوية ، فيكون هو موضوع القراءة ، والتعبير . والتلوق ، والحفظ والإملاء ، والتدريب اللغوى . . . وهكذا ، وقد كانت هذه الطريقة هى السائدة فى العهود الأولى تدريساً وتأليفاً ، وكتاب الكامل للمبرد يعدّ مثلاً للتأليف على هذه الطريقة ؛ ففيه يعرض النص ، ويعالج من الناحية اللغوية والنحوية والصرفية وغيرها . وطبيعى أن نظرية الوحدة لا تعترف بتخصيص حصص معينة لأى نوع من أنواع الدراسات اللغوية .

أسس هذه النظرية :

تعتمد نظرية الوحدة فى تعليم اللغة على أسس نفسية ، وأسس تربوية ، وأسس لغوية .

فن الأسس النفسية :

١ - أن فيها تجديدأ لنشاط التلاميذ ، وبعثاً لشوقهم ، ودفعاً للسأم والملل عنهم ؛ وذلك لتنوع العمل وتلوينه .

٢ - وفيها نوع من تكرار الرجوع إلى الموضوع الواحد ؛ لعلاج من مختلف النواحي ، وفى التكرار تثبيت وزيادة فهم .

٣ - ونظرية الوحدة تقضى بفهم الموقف الذى يمثله الموضوع فهما كلياً أولاً ، ثم الانتقال بعد ذلك إلى فهم الأجزاء ، وهذا يساير طبيعة الذهن فى إدراك الأشياء والمعلومات .

ومن الأسس التربوية :

- ١ - أن فيها ربطاً وثيقاً بين ألوان الدراسات اللغوية .
- ٢ - وفيها - كذلك - ضمان للنمو اللغوي عند التلاميذ نمواً متعادلاً ، لا يطفئ فيه لون على آخر ؛ لأن هذه الألوان جميعها تعالج في ظروف واحدة ، لا تتفاوت فيها حماسة المدرس أو إخلاصه أو غير ذلك من العوامل .

ومن الأسس اللغوية :

أنها مساهمة للاستعمال اللغوي ؛ لأننا حين نستعمل اللغة في التعبير الشفوي أو الكتابي إنما نصدر في كلامنا أو كتابتنا عن ثقافتنا اللغوية وحدة مترابطة ، بمعنى أننا لا نستشير القاموس أولاً ؛ ليمدنا بالمفردات التي نحتاج إليها ، ثم نستشير القواعد ؛ لنفهم كيف نؤلف الجمل ، ونضبط الكلمات ، بل يتم تعبيرنا بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط .

نظرية الفروع :

المراد بها في تعليم اللغة أننا نقسم اللغة فروعاً ، لكل فرع منهجه وكتبه وحصصه ، مثل المطالعة ، والمحفوظات ، والتعبير ، والقواعد ، والإملاء ، والأدب ، والبلاغة . ولتطبيق هذه النظرية يعالج كل فرع من هذه الفروع على أساس منهجه المرسوم في حصصه المقررة في الجدول الدراسي .

مظاهرها في التعليم :

تسير دراسة اللغة في المدارس على نظرية الفروع إلى حد كبير :

- ١ - فحصى اللغة موزعة على هذه الفروع .
- ٢ - ولكل فرع منهج خاص به .
- ٣ - ولكل فرع - كذلك - كتاب خاص .
- ٤ - وفي الامتحانات توزع الدرجات على هذه الفروع .
- ٥ - وكذلك الأمر في التفقيش ، فإن المفتش يختبر التلاميذ فيما يريد من هذه الفروع كل فرع على حدة .

فوائدها :

١ - اتباع نظرية الفروع يتيح للمدرس أن يؤثر لونها معيناً من ألوان الدراسات اللغوية بمزيد من العناية في وقت خاص .

٢ - كما يستطيع المدرس أن يستوعب المسائل التي ينبغي دراستها ؛ لأن نظرية الوحدة قد تتخلف عنها ثغرات في مسائل المنهج ، لا تظهر بنصيبها من العناية والدروس .

عيوبها :

١ - فيها تمزيق للغة يفسد جوهرها ويخرجها عن طبيعتها . فهذا التمزيق يعد تفتيتاً للخبرة اللغوية التي يكسبها التلاميذ ، ولعل هذا من أسباب عجزهم عن استعمال اللغة في المواقف الحيوية استعمالاً سليماً من جميع الوجوه ، فهم لا يتحرون الضبط الصحيح والنطق السليم إلا في حصة القواعد ، ولا يتأنقون في اختيار العبارات إلا في حصة الأدب ، ولا يهتمون برسم الكلمات رسماً صحيحاً إلا في حصة الإملاء ، ولا يرسمونها رسماً جميلاً إلا في حصة الخط .

٢ - عدم التعادل في النمو اللغوي ؛ فقد تشتد حماسة المدرس ويزيد إخلاصه في حصة القواعد مثلاً ، فينعكس ذلك على التلاميذ ، ثم تفر هذه الحماسة ، ويخبو ذلك الإخلاص في حصة القراءة ، فلا ينتفع التلاميذ ، وبهذا الاضطراب لا يتكافأ النمو اللغوي عند التلاميذ .

٣ - في هذه الطريقة تقل فرص التدريب على التعبير . ويضيق مجاله ، مع أن التعبير هو ثمرة الدراسات اللغوية جميعها .

التوفيق بين النظريتين :

ليس التوفيق بين هاتين النظريتين عسيراً . بل يمكن الانتفاع بمحاسنهما وذلك على الأسس الآتية :

١ - ألا نعتبر أية فرع من فروع اللغة العربية قسمًا قائمًا بذاته ، منفصلاً عن غيره ، بل نعتبر الفروع جميعها أجزاء شديدة الاتصال لكل واحد هو « اللغة » .

- ٢ - أن ينظر المدرس إلى هذا التقسيم على أنه تقسيم صناعي ، يراد به تيسير العملية التعليمية ، وزيادة العناية بلون معين في وقت معين .
- ٣ - اتباع نظرية الوحدة في الصفوف الصغيرة ، واتباع نظرية الفروع في الصفوف المتقدمة على شرط أن يعالج المدرس أكثر ما يمكن من الفروع في كل حصة بصورة خالية من التكلف والتعسف .

الصلة بين فروع اللغة :

هي صلة جوهرية طبيعية ؛ لأن الفروع جميعها متعاونة على تحقيق الغرض الأصلي من اللغة ، وهو إقدار المتعلم على أن يستخدم اللغة استخداماً صحيحاً للإفهام والفهم ، وليبان هذه الصلة بين الفروع نسوق الأمثلة الآتية في إيجاز :

- ١ - المطالعة : فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والاستعمال اللغوي والإملاء بجانب التدريب على القراءة والفهم .
 - ٢ - القواعد النحوية : فيها مجال للتدريب على التعبير والتذوق والإملاء بجانب القدرة على الاستعمال اللغوي الصحيح .
 - ٣ - الإملاء : فيه مجال للتدريب على التعبير والتذوق والاستعمال اللغوي بجانب التدريب على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً .
 - ٤ - الدراسات الأدبية : وتشمل الأناشيد والمحفوظات والنصوص الأدبية والبلاغة : فيها تدريب على القراءة والتعبير والاستعمال اللغوي بجانب الفهم والتذوق وتنمية الثروة اللغوية .
- وهكذا يمكن في كل حصة من حصص اللغة العربية معالجة أكثر من فرع ، وتحقيق طائفة من الفوائد اللغوية مختلفة الألوان .

مزايا توكيد الصلة بين فروع اللغة :

- ١ - أن يشعر التلميذ بأن اللغة وحدة متألفة العناصر ، متكاملة الأجزاء ؛ وبهذا لا يتهيب اتساعها ونموها .
- ٢ - دفع السأم والملل عن التلاميذ في أثناء الدرس ، وبخاصة تلاميذ الفرق الصغيرة .
- ٣ - إتقان التلاميذ فروع اللغة بطريقة طبيعية تسير وظيفة اللغة واستعمالها .

سادساً : الصلة بين اللغة والمواد الدراسية :

ليست اللغة العربية مادة دراسية فحسب ؛ ولكنها مع ذلك وسيلة للدراسة المواد الأخرى ، وإذا استطعنا أن نتصور شيئاً من ظواهر العزلة والانفصال بين بعض المواد الدراسية ، فلن يمكننا أن نتصور هذا الانفصال بين اللغة وغيرها من المواد الدراسية ، علمية كانت أو فنية ، نظرية أو عملية .

وإذا كانت اللغة هي مادة التخصص لمدرسي اللغة العربية ، فهي بالنسبة إلى سائر المدرسين مفتاح لمواد تخصصهم ، وهي وسيلتهم الأولى لقراءة مراجع هذه المواد وفهمها ، وشرح موضوعاتها للتلاميذ ، ووضع المذكرات ، وتأليف الكتب لهم .

وهناك علاقة وطيدة بين اللغة وغيرها ؛ فقد ثبت بالتجارب والمشاهدات أن تقدم التلاميذ في اللغة العربية يساعدهم على التقدم في كثير من العلوم ، التي تعتمد في تحصيلها على القراءة والفهم ؛ فالتلميذ السريع القراءة يستطيع أن يستوعب ما يراد تحصيله في سرعة وسهولة ، والتلميذ المتمكن من اللغة يفهم ما يقرأ بسرعة ؛ فيساعده هذا على الإلمام بما يقرأ من المواد الأخرى .

وكثير من الخطأ في إجابات التلاميذ يرجع إلى عدم قدرتهم على فهم ما يقرءون ، أو إلى خطئهم في هذا الفهم ، أو إلى ضعفهم في التعبير .

وكثير من الموضوعات الدراسية يمكن اتخاذها أساساً لدراسات لغوية ، كالتاريخ والتربية الوطنية ، ودراسة المجتمع .

فعلى مدرسي اللغة العربية أن يطلعوا على مناهج هذه المواد ، ويتخيروا ما يصلح للدراسات اللغوية ، وكذلك دراسة المواد الأخرى باللغة العربية تتيح فرصاً مستمرة متجددة للنمو اللغوي .

أمثلة لصلة اللغة العربية بغيرها :

الحساب : لا يستطيع التلميذ حل مسألة لا يفهم لغتها ، ودلالات ألفاظها وعباراتها ، وقد أثبتت التجارب أن كثيراً من التلاميذ أخفقوا في حل المسائل الحسابية ؛ لأنهم لم يفهموا كلمة « تلف » أو « ربح » أو « سلع » أو « ريع » .

المواد الاجتماعية : يعتمد التلاميذ في تحصيلها على القراءة والفهم ، ولا شك أن تقدم

التلميذ في اللغة يساعده على سرعة التحصيل ، وقد يطلب إلى التلميذ تلخيص موضوع ، أو وضع عناوين جانبية ، أو صوغ بعض الأسئلة ، ولا شك أن التقدم في اللغة ، يساعده على ذلك ، كما لا ننكر أن هذا يساعد التلميذ على النمو اللغوي .

الطبيعة والكيمياء : فيهما تجارب تحتاج إلى الدقة في الوصف والتعبير ، وفيهما نتائج وقوانين تحتاج إلى هذه الدقة أيضاً .

الترجمة : اللغة الطليعة الحصبة تفيد صاحبها في الترجمة ، وفي دقة نقل المعاني ، والبعد عن أخطاء الترجمة الحرفية .

الهندسة : فيها تساق البراهين ، في دقة ومنطق وترتيب ، واللغة الجيدة هي المعين على ذلك .

مسئولية المدرسين :

الغرض الأساسي من تعليم اللغة هو إقدار التلاميذ على أن يتخذوها وسيلة للتفاهم ، وعلى هذا الأساس ينبغي أن يقع عبء تعليم اللغة على المدرسين جميعاً ، لا على مدرس اللغة وحده ، ويقول الإنجليز في نصائحهم التعليمية : « على كل مدرس أن يعد نفسه مدرساً للإنجليزية » ، ولنا أن نقول : « على كل مدرس أن يعد نفسه مدرساً للغة العربية » وفي هذا المبدأ فوائد تربوية :

١ - فعندما يجد التلميذ أن اللغة موضع الاهتمام من جميع المدرسين يزداد اهتمامه بها . كما يزداد إيمانه بأنها وسيلة للتفاهم والاتصال في جميع المواقف ، لا في حصص اللغة العربية وحدها .

٢ - إذا لم تتضافر جهود جميع المدرسين على النهوض باللغة العربية فإن جهود مدرس اللغة تصبح ضئيلة الأثر ، بل إن مدرسي المواد الأخرى قد يفسدون عليه عمله ، ويهدمون بناءه ، وقد يبلغ الأمر ببعضهم أن يزدري الاتجاه الذي يبدو من بعض التلاميذ نحو الحرص على اللغة . قائلًا : « دعنا من هذا فلسنا في حصص لغة عربية » .

٣ - أن مدرسي المواد الأخرى - حين يحرصون على اللغة - ويهيئون الفرص لذلك - إنما يتيحون للتلميذ جواً جديداً للتدريب على اللغة ، فلو تصورنا أن التلميذ يحضر في اليوم سبع حصص مثلاً . وأفاد من كل حصص فائدة لغوية ، إلى جانب فائدته من درس اللغة نفسه ، فإن الربط بين مواد الدراسة يكون أتم ، والفائدة من اللغة أعم وأشمل .

موقف المدرسين في المدارس المصرية :

مما يؤسف له أن نقرر أن معظم المدرسين مقصرون في هذا الواجب الذي تحدثنا عنه :

- ١ - فمدرسو اللغة العربية كثيراً ما يرخصون لأنفسهم في الحديث باللغة العامية .
- ٢ - ومدرسو المواد الأخرى قل أن يفيدوا التلاميذ أية فائدة لغوية ، ومنهم من يعجزون عن تصحيح الأخطاء ؛ بل ربما خطئوا الصواب ، وإذا عرضت مشكلة لغوية ، في غير حصة اللغة العربية ، نجد المعلم - لعدم إيمانه بوظيفته الحقيقية - إما أن يتهاون ويسمح بمرور هذه الأخطاء ، وإما أن تبلغ به الاستهانة تعنيف التلميذ الذي يبدو منه الحرص على اللغة العربية .

هؤلاء المدرسون جميعاً لا يدركون أنهم مدرسون للغة ، بجانب تدريسهم المواد الأخرى ، ونحن في هذا العصر ، الذي نشيد فيه بالقومية العربية ، ونشير في التلميذ حب هذه القومية ، والاعتزاز بها ، لانجد بين أيدينا وسيلة طيبة مجدية مضمونة الأثر ، إلا هذه اللغة التي تعد أقوى رابطة تربط بين أبناء العرب جميعاً .

فليصرف كل منا بعض حماسه للقومية العربية إلى العناية باللغة العربية والاعتزاز بها ، أيكون - بحق - مسهماً في هذا الواجب القوي النبيل .

ومشكلة اللغة القومية هينة عند الأمم الأخرى ؛ لأن مدرسي المواد المختلفة يتقنون لغتهم إلى حد يستطيعون معه أن يفيدوا التلاميذ فوائد لغوية . بجانب الفوائد الثقافية الأخرى ، ويؤمنون أن إتقانهم اللغة القومية . وحرصهم عليها . من أهم مقومات المدرس ، والمواطن الصالح المستنير .

الباب الثالث

القراءة

طبيعة القراءة وعناصرها :

القراءة عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية ، وتتألف لغة الكلام من المعانى والألفاظ التى تؤدى هذه المعانى ، ويفهم من هذا أن عناصر القراءة ثلاثة ، هى :

١ - المعنى الذهنى .

٢ - اللفظ الذى يؤديه .

٣ - الرمز المكتوب .

ومهمة المدرسة هى التأليف السريع بين هذه العناصر الثلاثة ، التى تتم القراءة باجتماعها ؛ والبدء بالرمز ، والانتقال منه إلى لغة الكلام يسمى قراءة ، والعكس يسمى كتابة ؛ وترجمة الرموز إلى المعانى قراءة سرية ، وترجمتها إلى ألفاظ مسموعة قراءة جهرية .

تطور مفهوم القراءة

١ - كان مفهوم القراءة محصوراً فى دائرة ضيقة ، حدودها الإدراك البصرى للرموز المكتوبة ، وتعرفها والنطق بها ، وكان القارئ الجيد هو السليم الأداء .

٢ - تغير هذا المفهوم نتيجة للبحوث التربوية ، وصارت القراءة عملية فكرية عقلية ، ترمى إلى الفهم ، أى ترجمة هذه الرموز إلى مدلولاتها من الأفكار .

٣ - ثم تطور هذا المفهوم ، بأن أضيف إليه عنصر آخر ، هو تفاعل القارئ مع النص المقروء تفاعلاً يجعله يرضى ، أو يسخط ، أو يعجب ، أو يشواق ، أو يسر ، أو يحزن ، أو نحو ذلك مما يكون نتيجة نقد المقروء ، والتفاعل معه .

٤ - وأخيراً انتقل مفهوم القراءة إلى استخدام ما يفهمه القارئ . وما يستخلصه مما يقرأ ، فى مواجهة المشكلات ، والانتفاع به فى المواقف الحيوية . فإذا لم يستخدمه

في هذه الوجوه لا يعد قارئاً ؛ وعلى هذا يجوز أن نقول لمن يتتزه في إحدى الحدائق ،
ويقرأ في إحدى اللافتات : « ممنوع قطف الزهر » ، ثم يقطف الزهر : أنت لم
تقرأ اللافتة .

ويبدو من تطور هذه المفاهيم حرص التربية على أن تكون القراءة عملية مثمرة ،
تؤدي وظيفة هامة في الحياة ، بالنسبة للفرد والمجموع .
وإذن ينبغي أن يقوم تعليم القراءة على هذه الأسس الأربعة ، وهي : التعرف
والنطق ، والفهم ، والنقد والتفاعل ، وحل المشكلات والتصرف في المواقف الحياتية
على هدى المقروء .

وظيفة القراءة في حياة الفرد والمجتمع

أولاً : في حياة الفرد :

١ - كانت الفكرة قديماً أن الطفل يذهب إلى المدرسة ويتعلم ؛ ليصل إلى مرحلة
القدرة على « القراءة » ومعنى هذا أن القراءة كانت « غاية » مقصودة لذاتها ، ثم تطورت
هذه الفكرة ، بعد عدة بحوث تربوية ، وأصبحت غاية التربية أن يذهب الطفل إلى
المدرسة ، فيقرأ « ليتعلم » ومعنى هذا أن القراءة أصبحت « وسيلة » لكسب المعلومات
وزيادة الخبرات .

ويمكن تلخيص فكرة هذا التطور في العبارة الآتية :

« كان الطفل يتعلم ليقرأ ، ثم صار الآن يقرأ ليتعلم » .

٢ - القراءة عملية دائمة للفرد ، يزاوئها داخل المدرسة وخارجها ، وهي عملية العمر ؛
وبهذا تمتاز من سائر المواد الدراسية ، ولعلها أعظم ما لدى الإنسان من مهارات .

٣ - عالم اليوم عالم قراءة واطلاع ، وعلى الرغم من تعدد الوسائل الثقافية في العصر
الحديث : كالخيالة والإذاعة المسموعة والمرئية فإن القراءة تفوق كل هذه الوسائل ؛
لما تمتاز به من السهولة والسرعة والحرية ، وعدم التقيد بزمان معين ، أو مكان محدد .

٤ - القراءة وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو
المكانية ، ولولاها لظل الفرد حبيس بيئة صغيرة محدودة ، ولعاش في عزلة جغرافية ، وعزلة
عقلية .

٥ - وهي أساس كل عملية تعليمية ، ومفتاح لجميع المواد الدراسية ، وربما كان

ضعف الدارس في القراءة أساس إخفاقه في المواد الأخرى أو إخفاقه في الحياة .

٦ - والقراءة تزود الفرد بالأفكار والمعلومات ، وتقفه على تراث الجنس البشرى ؛ لأن الإنسان يستقى معلوماته من ثلاثة ينابيع : التجارب الشخصية ، والحديث مع الناس ، والقراءة ، والأخيرة أوسعها دائرة ، وأقلها كلفة ، وأبعدها عن الخطأ .

ثانياً : في حياة المجتمع :

١ - القراءة وسيلة فذة للنهوض بالمجتمع ، وارتباط بعضه ببعض ، عن طريق الصحافة ، والرسائل ، والمؤلفات ، والنقد ، والتوجيه ، ورسم المثل العليا ، ونحو ذلك مما تقوم فيه الكلمات المكتوبة مقام الألفاظ المنطوقة .

٢ - وهي من أهم الوسائل التي تدعو إلى التفاهم والتقارب بين عناصر المجتمع .

٣ - وللقراءة دور خطير في تنظيم المجتمع ، أفراداً يتعاملون ويتبادلون المصالح ، وحكومة تهيمن على هذه الحياة الاجتماعية ، ومن اليسير أن ندرك أهمية القراءة في تنظيم هذه الحياة إذا تصورنا أن موظفي إحدى الوزارات أو إحدى المصالح قد امتنعوا يوماً عن كل عمل فيه قراءة .

٤ - القراءة في المجتمع أشبه بأسلاك كهربية تنتظم بناءه ، وتحمل إليه التيار الذي يمدّه بالنور ، ومثل العاجزين عن القراءة كمثل بقعة ليست مستعدة لتلقى هذا التيار الكهربى ؛ لأنها لا تملك هذه الأسلاك .

الغرض من درس القراءة

يمكن أن ترد أغراض القراءة - على تنوعها - إلى الأغراض الأساسية الآتية :

١ - جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى ؛

٢ - كسب المهارات القرائية المختلفة كالسرعة ، والاستقلال بالقراءة ، والقدرة على تحصيل المعاني ، وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى ، ورد المقروء إلى أفكار أساسية تصاغ فيما يشبه العناوين الجملانية لل فقرات . . . إلى غير ذلك .

٣ - تنمية الميل إلى القراءة .

٤ - الكسب اللغوى ، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة

٥ - تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عن معنى ما قرأه .

٦ - الفهم وهو غرض متعدد النواحي

(أ) فنه الفهم لكسب المعلومات ، وزيادة الثقافة والمعرفة : كقراءة الكتب العلمية والصحف ، وكتب الرحلات ونحو ذلك .

(ب) للانتفاع بالمقروء في الحياة العملية : كقراءة الخطابات والإعلانات ، وقوائم الأسعار ، والإرشادات واللافتات وجداول مواعيد القطارات أو جداول الدراسة أو جداول الامتحانات ، ونحو ذلك .

(ج) للمتعة والتسلية والتذوق : كقراءة القصص والفكاهات والطرائف والشعر .

(د) لنقد الموضوعات : كقراءة الصحف أو الكتب أو البحوث لنقدها ، والتعليق عليها .

وهذه الأغراض تختلف في نوعها واتساعها وعمقها باختلاف مراحل التعليم واختلاف الصفوف في المرحلة الواحدة ؛ فلا شك أن الطفل في المرحلة الابتدائية أحوج إلى التدريب على إجادة النطق ، ورعاية مخارج الحروف ، وحسن الأداء بوجه عام ؛ وإذن يكون هذا الغرض أول ما يتجه إليه المدرس مع رعاية الأغراض الأخرى في حدود طاقة الطفل . والتلميذ في المرحلة الإعدادية - مع التسليم بتقدمه في القراءة وارتفاع مستواه في الأداء - لا يستغنى عن الاستمرار في تدريبه على القراءة الجيدة التي تتسم بوضوح المقاطع ، وتصوير المعاني ، وإجادة الوقف . ويمكن زيادة الفرص التي يستقل فيها بالقراءة ، وتوجيهه إلى الغايات القرائية الأخرى في شيء من السعة .

أما طالب المدرسة الثانوية فلنا أن نطمئن إلى قدرته على الأداء الجهرى ، وإلى ما اكتسبه من مهارة في العمليات القرائية الأخرى ، وإذن تتجه دروس المطالعة في هذه المرحلة إلى غايات أدق وأشمل ، وإلى زيادة الفرص التي يستقل فيها الطالب بالقراءات المتنوعة ، ويعتمد فيها على نفسه .

أنواع القراءة

للقراءة عدة تقاسيم لاعتبارات مختلفة منها :

- ١ - أنواعها من حيث الشكل وطريقة الأداء .
- ٢ - أنواعها من حيث أغراض القارئ .
- ٣ - أنواعها من حيث التهيؤ الذهني للقارئ .

أولا : أنواع القراءة من حيث الشكل وطريقة الأداء

القراءة من هذه الناحية نوعان : القراءة الصامتة أو السرية ، والقراءة الجهرية .

القراءة الصامتة

القراءة عملية فكرية لادخل للصوت فيها ؛ لأنها حل الرموز المكتوبة وفهم معانيها بسهولة ودقة ، وليس رفع الصوت فيها بالكلمات إلا عملاً إضافياً ، وكما أن رؤية الكلب مثلاً كافية لإدراكه دون حاجة إلى النطق باسمه ، فكذلك رؤية الكلمة المكتوبة .
والقراءة الصامتة يظهر فيها انتقال العين فوق الكلمات ، وإدراك القارئ لمدلولاتها بحيث لو سأله في معنى ما قرأه لأجابك ، وإذن فهي سرية ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك لسان أو شفة .

أسسها :

تستند القراءة الصامتة إلى طائفة من الأسس « السيكولوجية » والاجتماعية ، و « الفسيولوجية » وهذه الأسس تقوى الحاجة إلى استخدام القراءة الصامتة ، وتنادى بها ، بل تحتم إيثارها في عدة مواقف :

(١) فمن هذه الأسس « السيكولوجية » ما يستشعره بعض الناس من الحرج إذا كان بهم بعض العيوب الخلقية أو الطارئة في أجهزة الكلام وأعضاء النطق ، فمن هنا يلح عليهم عامل التحرج من خوض هذا الاختبار الدقيق أن يتقوا وجه الحرج فيه بإيثار القراءة الصامتة .

ومن هذه الأسس أيضاً ما يسود النفس أحياناً من الميل إلى الصمت والهدوء ، واجتناء ثمرة القراءة عن طريق التأمل الهادئ ، الذى لا تفسده الأصوات .

(ب) ومن الأسس الاجتماعية التى تدعو إلى إثارة القراءة الصامتة ما يستوجبه الذوق الاجتماعى من احترام شعور الآخرين ، بعدم إزعاج أسماعهم ، وعدم التهويش عليهم بالأصوات العالية ، ويبدو هذا واضحاً فى قاعات المطالعة ، التى يتعدد فيها القارئون ، وتنوع بينهم القراءة ، وكذلك فى الأندية وما يشبهها من معارض الالتقاءات والاجتماعات العامة .

ومن هذه الأسس أيضاً الحاجة إلى الاحتفاظ بسرية المقروء وعدم إشاعته ، فلا سبيل إلى ذلك غير القراءة الصامتة .

(ح) ومن الأسس (الفسيولوجية) الحاجة إلى إراحة أعضاء النطق ، وعدم التعرض لبلحة الصوت ، وعدم إجهاد العين المتعبة من تدقيق النظر فى كل كلمة وكل حرف ، ونحو ذلك مما تستوجبه القراءة الجهرية .

مزاياها :

لهذا النوع من القراءة مزايا كثيرة ؛ ولذلك كانت موضع اهتمام كبير فى التربية الحديثة .

فن الناحية الاجتماعية :

تستعمل القراءة الصامتة أكثر من القراءة الجهرية ، وقد وجد بالتجارب أن نسبة المواقف التى تستخدم فيها القراءة الصامتة يزيد على ٩٠٪ من مواقف القراءة ؛ وذلك لأنها القراءة الطبيعية المستعملة فى الحياة ، وهذا واضح فى قراءتنا للصحف والمجلات والتقارير والإعلانات والخطابات والكتب وغير ذلك . . . ولنتصور مجموعة من الناس تضمهم حجرة واحدة ، أو يركبون فى سيارة عامة ، وقد أمسك كل منهم بصحيفة وأخذ يقرأها قراءة جهرية . فكيف يتأتى لهم متعة القراءة ؛ بل كيف يتأتى لهم الفهم وسط هذه الأصوات المختلطة ؟

أو نتصور رواية تعرض فى إحدى دور الخيالة بلغة أجنبية لاتعرفها جمهرة المشاهدين ، ولكن تعرض فى أسفل الصور أو بجانبها ترجمة للمشاهد والمحاورات المختلفة ، وأخذ المشاهدون يقرءون هذه الترجمة قراءة جهرية ، فكيف يكون وقع هذه الأصوات المرتفعة فى

آذان المشاهدين ؟ وكيف يكون الموقف وقد طغت أصواتهم على أصوات الممثلين . . .
 ألا يفسد هذا على المشاهدين غايتهم من البهجة والتسلية والاستمتاع . . . ؟ !

ويكفى لتأييد ما قررناه أن يعود كل منا إلى نفسه ، ويستعيد في ذهنه ما قرأه طوال
 يومه ، ويحدد ما قرأه سرًا وجهراً ، فستكون نتيجة هذه التجربة دائماً أن ما يقرؤه قراءة
 جهرية لا يعد شيئاً يذكر بالنسبة لما يقرؤه قراءة صامتة .

ومن الناحية الاقتصادية :

القراءة الصامتة أسرع من القراءة الجهرية ، وقد أجريت عدة تجارب أثبتت أن
 قراءة موضوع قراءة صامتة ثم في وقت أقل مما تستغرقه القراءة الجهرية لهذا الموضوع ؛
 وذلك لأن القراءة الصامتة محرة من أعباء النطق ، وقائمة على الالتقاط البصري السريع
 للكلمات والجمل دون حاجة إلى إظهار كل الحروف ؛ ولهذا كانت أكثر اقتصاداً في
 الوقت ، ونحن في كثير من المواقف نضطر إلى استيعاب عدة صفحات في وقت ضيق ،
 فلا يسعفنا في هذه المواقف إلا القراءة الصامتة .

ومن ناحية الفهم :

القراءة الصامتة أعون على الفهم وزيادة التحصيل ؛ وذلك لأن الذهن متفرغ
 متهيئ متخفف من الأعمال العقلية الأخرى التي في القراءة الجهرية .

وقد أجريت تجارب بين طائفتين من التلاميذ ، قرأت إحداهما موضوعاً قراءة
 سرية ، وقرأته الطائفة الأخرى قراءة جهرية ، ثم اختبرت الطائفتان فأثبت الاختبار
 أن الطائفة الأولى أكثر تحصيلاً وأدق فهماً ، ثم أعيدت التجربة على هاتين الطائفتين
 في موضوع آخر ، مع تغيير نوع القراءة لكل منهما ، وأعيد اختبارهما في هذا الموضوع ،
 فكانت الإجابات السديدة في جانب من قرءوا قراءة صامتة .

ومن الناحية التربوية والنفسية :

القراءة الصامتة أيسر من القراءة الجهرية ؛ لأنها محرة من النطق وأثقاله ، ومن
 مراعاة الشكل والإعراب ، وإخراج الحروف من مخارجها ، وتمثيل المعنى ، ومراعاة

النبر وغير ذلك من خصائص النطق .

وهى - كذلك - أجلب للسرور والاستمتاع من القراءة الجهرية ؛ لأن فيها انطلاقاً وحرية ، ولأنها تمضى فى جو يسوده الهدوء .

كما أنها أوضح أثراً فى تعويد الطالب الاطلاع والاعتماد على نفسه فى الفهم .

مواقف تستخدم فيها القراءة الصامتة :

لا يستطيع حصر هذه المواقف . ونكتفى بذكر بعضها فيما يلى :

- ١ - قراءة القصص والمجلات والملح والنوادر للتسلية وترجية أوقات الفراغ .
- ٢ - قراءة الصحف للاتصال بالعالم ومعرفة حوادثه وأنبائه .
- ٣ - قراءة كتب الأدب لما فيها من متعة فنية ، وفهم دقيق للناس وأنماط سلوكهم فى الحياة .

٤ - قراءة الكتب الحديثة التى تعالج أموراً تثير اهتمام الرأى العام .

٥ - قراءة الرسائل والبرقيات واللافتات والإعلانات ونحوها .

٦ - قراءة بحوث أو آراء ينتفع بها فى تدليل صعوبة ، أو توجيه شديد .

٧ - قراءة يقصد بها تتبع موقف من المواقف السياسية ، أو الاقتصادية أو الاجتماعية .

٨ - وفى الميدان المدرسى تستخدم للتحصيل ، وتستعمل فى حصص القراءة فى المكتبة . كما أنها تمهد لقراءة الموضوع قراءة جهرية فى حصة المطالعة .

استخدامها فى مراحل التعليم :

تستخدم فى جميع مراحل التعليم . ولكن بنسب متفاوتة . فهى تناسب نمو التلميذ مناسبة طردية . بمعنى أنه كلما نما التلميذ زاد وقت القراءة الصامتة .

التدريب على القراءة الصامتة :

يقبل التلميذ على هذا النوع من القراءة إذا كانت تحقق له رغبة . أو تملئه بما يعوزه من المعلومات . أو تهيب له نصيباً من المتعة . أو تعينه على حل لغز أو مشكلة ، أو بعبارة أوجز إذا كان له هدف يسعى إليه . ولكى نشجعه على هذه القراءة الصامتة

ينبغي أن توفر له هذه العوامل التي تحفزه على القراءة ، ومن وسائل التدريب على القراءة الصامته :

١ - قراءة الموضوع سرّاً قبل قراءته جهراً في حصة المطالعة ، على أن يستثار التلاميذ إلى هذه القراءة السرية بوضع أسئلة أمامهم تقتضى الإجابة عنها قراءة الموضوع ، أو تقديم فكرة مجملة عن الموضوع ، تشوق التلاميذ إلى معرفة تفاصيل أكثر عنها ، أو نحو ذلك من الحوافز .

٢ - عقد مسابقات بين التلاميذ في سرعة الالتقاط ، وذلك بأن يعرض عليهم مجموعة من الالفاظ ، واحدة بعد أخرى ، تحمل كل منها عبارة تطول أو تقصر ، على حسب مستوى الصف ، على أن ترفع الالفة من أمام التلاميذ ، بعد فترة محدودة من الوقت ، ومطالبتهم عقب كل لافنة بكتابة ما استطاعوا التقاطه من كلماتها .

٣ - قراءة الكتب ذات الموضوع الواحد قراءة حرة خارج الفصل ، على أن يكون من أهداف هذه القراءة الإجابة عن أسئلة تعين لهم .

٤ - القراءة في مكتبة المدرسة .

٥ - قراءة الكتب أو القصص ، التي يتخيرها التلاميذ من مكتبة الفصل .

٦ - البطاقات ، وهي من خير الطرق لتدريب التلاميذ على القراءة الصامته ، وبخاصة تلاميذ المرحلة الابتدائية .

والبطاقة قطعة من الورق ، تكتب عليها جملة ، أو فقرة ، أو قصة ، أو جزء من قصة ، مع أسئلة .

والبطاقة أنواع كثيرة ، نذكر بعضها فيما يلي ، على أن تكون نماذج يتبعها المدرسون مع ابتكار أنواع أخرى تحقق الغاية .

١ - بطاقات تنفيذ التعليمات : وتتلخص فكرة هذا النوع في أن يعد المدرس مجموعة من الأوراق ، تحمل كل منها عبارة أو أكثر ، تطلب عمل شيء أو أشياء . ثم يوزع المدرس على التلاميذ هذه البطاقات ، ويطلب من كل منهم أن يقرأ بطاقته قراءة صامته ، وينفذ ما جاء فيها ، حين يأمره بذلك ، وهذه الأوامر تعرض في صيغ موجزة ، مثل : قم ، أو افتح النافذة ، أو تعال واكتب اسمك على السبورة ، وقد يكون صيغتها طويلة نوعاً ، وتتطلب عدة أعمال مثل البطاقة الآتية :

- خذ ورقة بيضاء مستطيلة الشكل .
- ارسم فيها علم جمهورية مصر العربية .
- افتح الدرج ، وأخرج علبة الألوان .
- لون أجزاء العلم بألوانه التي تعرفها .

٢ — بطاقات اختيار الإجابة الصحيحة :

تتلخص فكرتها في إعداد مجموعة من الأوراق ، تكتب في كل منها قصة قصيرة ، ويكتب بعد القصة سؤال ، وتحت عدة إجابات كاملة ، إحداها هي الإجابة الصحيحة. يوزع المدرس هذه البطاقات على التلاميذ، ويطلب إليهم أن يقرأ كل تلميذ ما في بطاقته قراءة صامتة ، ويضع علامة أمام الإجابة الصحيحة ، أو ينقلها في كراسه ، مع رقم البطاقة ، ثم يأخذ بطاقة أخرى ، وفيما يلي مثال لهذا النوع :

أخذ القرد العصا من صاحبه، ووقف على رجليه، وصار يرقص والناس يضحكون .

لماذا ضحك الناس ؟

لأن القرد نظر إليهم

لأن القرد في رقبته سلسلة

لأن القرد كان يرقص

٣ — بطاقات الإجابة عن سؤال واحد :

وتتلخص الفكرة في إعداد مجموعات متدرجة من القصص القصيرة ، تكتب كل قصة منها على بطاقة ، ويكتب تحت القصة سؤال ، تكون إجابته بكلمة أو جملة من القصة .

يوزع المدرس البطاقات على التلاميذ ، ويطلب إليهم أن يقرأ كل منهم بطاقته قراءة صامتة ، ويكتب إجابة السؤال في كراسه مع رقم البطاقة ، ثم يأخذ بطاقة أخرى وهكذا ، ومثالها :

صنع عادل في حصة الأشغال من الورق الملون علم جمهورية مصر العربية .

ماذا صنع عادل ؟

٤ - بطاقات الألغاز :

وهي نوع من الألعاب ، تلخص فكرتها في أن يتحدث عن نفسه شيء (إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد) ويذكر في حديثه من صفاته أو أعماله ما يساعد القارئ على معرفته ، وينتهي الحديث بهذا السؤال :

من أنا ؟ أو من نحن ؟ أو ما هو ؟ . . .

يوزع المدرس على التلاميذ هذه البطاقات ، وبعد أن يقرأ كل تلميذ بطاقته قراءة صامتة يكتب الإجابة في كراسه ، مع رقم البطاقة ، ثم يأخذ بطاقة أخرى . . . وهكذا .

ويمكن أن يتبادل التلاميذ البطاقات فيما بينهم ، وفيما يلي أمثلة لهذا النوع :

(أ) في النهار أنظم المرور في الشوارع والميادين ، وفي الليل أحرس المنازل والدكاكين .
فمن أنا ؟

(ب) من لحمه غداء ، ومن صوفه كساء ، وإذا جاع يقول : ماء ماء . فما هو ؟

(ج) شكله مثل الكرة ، وطعمه كالسكر ، وفي وسطه بذور سوداء ، وأول حرف من اسمه تاء . فما أنا ؟

(د) أسود الوجه ، في جوفه نار ، ويخرج من رأسه دخان وشرار ، يجري على الحديد ، إلى البلد البعيد . فمن هو ؟

٥ - بطاقة التكميل :

تكتب في كل بطاقة قصة قصيرة ، مع حذف بعض كلمات منها ، ووضع نقط بدلها ، وتكتب هذه الكلمات المحذوفة فوق القصة ، بخط أكبر ، ويطلب إلى التلميذ أن يقرأ بطاقته قراءة صامتة ، وأن يضع الكلمات المحذوفة في أماكنها ، ثم ينقل القصة كاملة في كراسه مع رقم البطاقة .

وفي هذا النوع يمكن عرض الكلمات مرتبة على حسب ورودها في القصة ، كما يمكن عرضها في غير هذا الترتيب ، ويمكن - كذلك - إضافة كلمات لا تصلح للملاءمة الفراغ ، وذلك لاختيار التلميذ من مجموع الكلمات ما يصلح .

وإذا تقدم التلاميذ يستطيع المدرس أن يعرض عليهم هذه القصص دون أن يمدم بالكلمات المحذوفة .

٦ - صناديق القصص :

تكتب القصة على قطعة من الورق المقوى ؛ ثم تقسم أجزاء ، وتوضع هذه الأجزاء داخل صندوق صغير .

يأخذ كل تلميذ صندوقًا ، ويخرج ما فيه من الأوراق ، وبعد أن يقرأها قراءة صامتة ، يرتب هذه الأجزاء ؛ لتكوين القصة الأصلية ، ثم ينقلها مرتبة كاملة في كراسه ، مع رقم البطاقة .

٧ - بطاقات الأسئلة :

تكتب في كل منها قصة ، أو فقرة من موضوع شائق ، ويعقبها أسئلة متنوعة ، ويطلب إلى التلاميذ أن يقرأ كل منهم بطاقته ، ويحجب عن الأسئلة في كراسه ، مثل :
تأخر جدى عن الراعى ، فهجم عليه ذئب ليأكله ، فقال له الجدى : إن صاحبي أرسلنى إليك لتأكلنى ، ولكنه أمرنى أن أغنى لك قبل ذلك ، فقال له الذئب : هل صوتك حسن ؟ قال : نعم ، إن صوتى يفرح الحزين ، ويضطرب السامعين ، فقال له الذئب : غن وارفع صوتك ، فرفع الجدى صوته ؛ فسمعه الراعى ، وأقبل وفى يده عصا طويلة ، فلما رأى الذئب الراعى خاف وفر هاربًا ؛ وبهذه الحيلة نجا الجدى من الذئب .

الأسئلة :

- ١ - من المغفل فى هذه القصة ؟
- ٢ - بم وصف الجدى صوته ؟
- ٣ - ما حيلة الجدى ؟
- ٤ - لماذا أقبل الراعى ؟
- ٥ - ماذا كان فى يده ؟
- ٦ - لماذا فر الذئب ؟
- ٧ - من بطل هذه القصة ؟
- ٨ - ضع لهذه القصة عنوانًا مناسبًا .

القراءة الجهرية

هي قراءة تشتمل على ما تتطلبه القراءة الصامتة ، من تعرف بصري للرموز الكتابية ، وإدراك عقلي للمدلولات ومعانيها ، وتزويد عليها التعبير الشفوي عن هذه المدلولات والمعاني ، بنطق الكلمات وإجهر بها ؛ وبذلك كانت القراءة الجهرية أصعب من القراءة الصامتة .

مزاياها :

هي أحسن وسيلة لإتقان النطق ، وإجادة الأداء ، وتمثيل المعنى ، وخصوصاً في الصفوف الأولى ، كما أنها وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق ؛ فيتسنى علاجها ، وهي - أيضاً - تساعد في الصفوف الراقية على تذوق الأدب ، بتعرف نواحي الانسجام الصوتي والموسيقا اللفظية ، وهي وسيلة لتشجيع التلاميذ الجبناء ، وذوى الخوف والتهيب ، وعلاج هذا الداء فيهم ، ولا غنى عن القراءة الجهرية في المواقف التي تستدعى رفع الصوت ، كما أنها تعد التلاميذ للمواقف الخطائية . ولواجهة الجماهير ، والحديث إلى الجماعة .

مواقف تستخدم فيها القراءة الجهرية :

١ - قراءة قطعة ، أو مقتطفات من قطعة لتأييد موقف اتخذته القارئ في إحدى المناقشات .

٢ - قراءة تعليمات أو إرشادات لشخص أو طائفة .

٣ - القراءة لإفادة الغير بعض المعلومات .

٤ - القراءة لاستعادة عمل من الأعمال الماضية ، كقراءة محاضر الجلسات .

٥ - قراءة قطع شعرية للاستمتاع بموسيقاها .

وغير ذلك كثير .

استخدامها في مراحل التعليم :

تستخدم في جميع مراحل التعليم ، ولكن وقتها يناسب نمو التلاميذ مناسبة عكسية ،

بمعنى أن وقتها يطول بالنسبة للتلاميذ الصغار ؛ وذلك لأن أعضاء النطق لديهم ينقصها المرونة والدربة ، ولأن في كثير منهم عيوباً نطقية ، يمكن علاجها بكثرة التدريب على هذه القراءة ، وكلما نما التلميذ نقص وقت القراءة الجهرية ، وزاد وقت القراءة الصامتة ، حتى إن تلاميذ المدرسة الثانوية يمكن أن يشغلوا الحصة كلها بالقراءة الصامتة ، في الفصل ، أو في المكتبة . . .

فرص التدريب عليها :

في درس اللغة العربية ، ومجالات النشاط اللغوي خارج الفصول ، فرص كثيرة متجددة ، لتدريب التلاميذ على القراءة الجهرية :

ففي حصص المطالعة مجال للقراءة الجهرية ، بجانب القراءة الصامتة ، وفي دروس النصوص مجال متسع للتدريب على القراءة الجهرية الجيدة ، التي يتضح فيها حسن الأداء ، وجودة الإلقاء .

وفي دروس القواعد النحوية والبلاغية يجب أن يقوم التلاميذ أنفسهم بقراءة ما يكتب على السبورة ، أو ما يعرض في الكتاب من الأمثلة والقواعد والتمرينات .

ومما يؤسف له أن كثيراً من المعلمين لا يراعون هذه الناحية ، ويضنون بالوقت أن ينفق في هذا التدريب ، فيسلمون التلميذ حقه في موالاة المراتة على هذه القراءة ، ويتولون ذلك عنه .

الاستماع

يرى بعض المربين أن الاستماع نوع من القراءة ؛ لأنه وسيلة إلى الفهم ، وإلى الاتصال اللغوي بين المتكلم والسامع ، فشأنه - في ذلك - شأن القراءة ، التي تؤدي إلى هذا الفهم ، وهذا الاتصال ، وإذا كانت القراءة الصامتة قراءة بالعين ، والقراءة الجهرية قراءة بالعين واللسان ، فإن الاستماع قراءة بالأذن ، تصحبها العمليات العقلية التي تتم في كلتا القراءتين : الصامتة والجهرية .

ويرى بعضهم أن اعتبار الاستماع نوعاً من القراءة ، فيه توسع في فهم مدلول القراءة ، يتجاوز الحدود المميزة لها ؛ لأننا - بالقياس إلى هذا - نستطيع أن نعتبر من أنواع القراءة نظراتنا إلى كل وسيلة ترشدنا إلى معنى ، أو توضح لنا فكرة ، وذلك كالإشارات

المفهمة ، والرموز المعبرة ، والبصمات والآثار التي تدل على أصحابها ، ولا شك أن في هذا كثيراً من التكلف ، والبعد عن مفهوم القراءة .

ونحن - مع أية نتيجة تسفر عنها مناقشة الرأيين - نرى أن للكلام عن الاستماع مكاناً أصيلاً في هذا الباب ، الذي نعالج فيه موضوع القراءة ، وأنواع القراءة .

أهمية الاستماع :

هو الطريق الطبيعي للاستقبال الخارجي ؛ لأن القراءة بالأذن أسبق من القراءة بالعين ، فالوليد يسمع الأصوات ، ثم ينمو فيسمع الكلمات ويفهمها قبل أن يعرف القراءة بالعين ، والبشرية بدأت القراءة بالأذن ، حين استخدمت ألفاظ اللغة وتراكيبها . وهو عماد كثير من المواقف التي تستدعي الإصغاء والانتباه : كالأسئلة والأجوبة ، والمناقشات والأحاديث ، وسرد القصص والخطب والمرافعات والمحاضرات ، وبرامج الإذاعة .

وفيه - كذلك - تدريب على حسن الإصغاء ، وحصر الذهن ، ومتابعة المتكلم ، وسرعة الفهم ، وتبدو هذه الأهمية لطلاب الجامعات ؛ لأن عماد الدراسة لديهم إنما هو المحاضرات والاستماع إليها .

وتشكو جامعاتنا عجز كثير من الطلاب عن تتبع الأساتذة المحاضرين ، وكتابة خلاصة لما يسمعون من المحاضرات ، فن المشول عن هذه الظاهرة المؤسفة ؟

قد يكون السبب في هذا راجعاً إلى الطالب نفسه ؛ لانصرافه عن المحاضر ، وعزوفه عن المادة ، وقد يكون المشول هو الأستاذ المحاضر ؛ لأن طريقته في العرض والإلقاء لا تمكن الطالب من تتبعه ، وتسجيل عناصر المحاضرة ، وقد يكون ازدحام المدرجات بمئات الطلاب هو سبب هذه الظاهرة .

ولكن من الأسباب القوية ، التي لا يسعنا تجاهلها ، أن كثيراً من طلاب الجامعات لم يهيئوا لهذه المواقف الاستماعية الطويلة ، ولم يتعهدهم أساتذتهم في المراحل التعليمية السابقة بالتدريب على الاستماع ، وتلخيص ما يسمعون ، وإذن فعلاج هذه الظاهرة يجب أن يبدأ به بتدريب الطلاب في المدارس الإعدادية والثانوية على الاستماع والتلخيص ، وسنوضح في موضع آخر وسائل هذا التدريب .

الاستماع في مراحل التعليم :

يمكن الاعتماد على الاستماع ، واتخاذها وسيلة للتلقى والفهم في جميع المراحل ، ما عدا الفرق الصغيرة ؛ لأن الطفل — بما جبل عليه من حب اللعب والحركة — لا يستطيع حصر ذهنه وانتباهه مدة طويلة ، إلا في القصص ، فالأطفال مولعون بالاستماع إليها .

التدريب على الاستماع :

ينبغي التدريب عليه في كل فرصة ممكنة من حصص اللغة العربية :

١ — فيمكن في بعض دروس القراءة أن يقرأ المدرس على التلاميذ قصة أعجبه ، أو موضوعاً شائقاً جديداً ، أو جزءاً من موضوع ، في مجلة ، أو صحيفة ، أو كتاب ، والتلاميذ يستمعون إليه ، وقد يكون القارئ أحد التلاميذ ، ثم يناقش المدرس تلاميذه فيما سمعوا مناقشة دقيقة شاملة ، وقد يكلفهم — بعد ذلك — أن يكتبوا خلاصة لما سمعوا في كراسات الإنشاء ، وهذه الوسيلة التي يلرب بها التلاميذ على حسن الاستماع ، وفهم ما يلقي عليهم ، ومزجه بخبراتهم السابقة ، وعلى نقده وتذوقه والانتفاع به ، ثم تلخيصه في دقة وأمانة وترتيب — هذه الوسيلة يمكن استخدامها في فترات متجددة طول السنة ، كما تنهياً لها في أول العام الدراسي فرصة طيبة متسعة ؛ وذلك أن كثيراً من التلاميذ لا يتم لهم — عادة — صرف الكتب المدرسية إلا بعد أسابيع ؛ لتخلفهم عن دفع أثمانها ، فيدخل المدرس الفصل في حصص المطالعة ، فلا يجد إلا كتباً قليلة مع بعض التلاميذ ، فيضيق صدره ، وقد تملكه الحيرة ، وربما يحمله ذلك على إلغاء دروس القراءة وتأجيلها ؛ بحجة أن التلاميذ ليس في أيديهم كتب القراءة ، ولكن في هذا التصرف خطأ جسيماً ، واضطراباً في العمل ، فيمكن شغل هذه الحصص في قراءة بمكتبة المدرسة ، أو قراءة في الفصل تعتمد على الاستماع ، فيقرأ المدرس أو أحد التلاميذ الموضوع في الكتاب ، والتلاميذ يستمعون ، وعلى المدرس أن يحملهم على حسن الإصغاء ، ودقة الانتباه ، وذلك يجعل المادة التي يستمعون إليها موضع مناقشة وتدريب وتقويم .

٢ — وفي حصص الإملاء يستمع التلاميذ للموضوع ، يقرؤه المدرس ، ثم يناقشون

في معناه .

٣- وفي درس التعبير يمكن أن تلقى عليهم قصة ، على أن يناقشوا فيها شفوياً ، أو يكلفوا تلخيصها كتابة .

٤- والإذاعة المدرسية ، والمحاضرات التي تلقى بالمدرسة ، والمناظرات التي تعقدها الجماعة الأدبية - كل ذلك وسائل محببة مجدية للتدريب على الاستماع ، إذا عود التلاميذ أن يناقشوا بصورة حازمة جدية تستهدف الربط بين دروس اللغة العربية ، وما يسمعون في هذه الإذاعات والمحاضرات والمناظرات وأمثالها .

ثانياً : أنواع القراءة من حيث أغراض القارئ :

١- القراءة السريعة العاجلة ، ويقصد منها الاهتداء بسرعة إلى شيء معين ، وهي قراءة هامة للباحثين والمتعجلين : كقراءة الفهارس وقوائم الأسماء ، والعناوين ، ودليل القطر ، ودفتر « التليفونات » ونحو ذلك ، وكل متعلم محتاج إلى هذه القراءة في مواقف حيوية مختلفة .

٢- قراءة لتكوين فكرة عامة عن موضوع متسع : كقراءة تقرير ، أو كتاب جديد ، وهذا النوع يعد من أرقى أنواع القراءة ؛ وذلك لكثرة المواد التي ينبغي أن يقرأها الإنسان في هذا العصر الحديث ، الذي زاد فيه الإنتاج العقلي زيادة مطردة ، ويمتاز هذا النوع من القراءة بالوقفات في أماكن خاصة ؛ لاستيعاب الحقائق ، وبالسرعة مع الفهم في الأماكن الأخرى .

٣- القراءة التحصيلية ، ويقصد بها الاستذكار والإلمام ، وتقضى هذه القراءة بالتريث والأناة ؛ لفهم المسائل إجمالاً وتفصيلاً ، وعقد الموازنة بين المعلومات المتشابهة والمختلفة ، وغير ذلك مما يساعد على تثبيت الحقائق في الأذهان .

٤- قراءة لجمع المعلومات ، وفيها يرجع القارئ إلى عدة مصادر ، يجمع منها ما يحتاج إليه من معلومات خاصة ، وذلك كقراءات الدارس الذي يعد رسالة أو بحثاً ، ويتطلب هذا النوع من القراءة مهارة في التصفح السريع ، وقدرة على التلخيص .

٥- قراءة للمتعة الأدبية ، والرياضة العقلية ، وهي قراءة خالية من التعمق والتفكير ، وقد تكون متقطعة تتخللها فترات ، وذلك كقراءة الأدب والفكاهات والطرائف .

٦- القراءة النقدية التحليلية : كنقد كتاب أو أى إنتاج عقلي ؛ للموازنة بينه وبين غيره ، وهذا نوع من القراءة يحتاج إلى مزيد من التأني والتمحيص .

ويهمنا - بعد معرفة هذه الأنواع - أن نقتن إلى أن الطالب ، في حياته الدراسية ، وفي مستقبل حياته العملية ، محتاج إليها كلها أو معظمها ، وأنه معرض للإخفاق في بعض المواقف التعليمية ، والمواقف الحيوية العملية إذا لم تكن لديه الدربة الكافية على القراءة الصالحة لهذه المواقف ؛ ولهذا ينبغي تدريب التلاميذ على كل ما يمكن من أنواع هذه القراءة .

١ - فلتدريب على القراءة السريعة ، يحسن تكليف التلاميذ البحث عن الموضوع المطلوب ، والاهتداء إليه في الكتاب ، بعد الرجوع إلى الفهرس ، أو البحث عن كلمات ذات صفات خاصة في أحد الموضوعات ، أو الكشف عن معاني المفردات اللغوية في بعض المعجمات ، أو البحث عن أسماء بعض الكتب في قوائم المكتبات ، أو غير ذلك من الوسائل .

٢ - وللتدريب على تكوين فكرة عامة عن موضوع طويل ، أو كتاب جديد ، يحسن دائماً تكليفهم كتابة خلاصة لما يقرعون في مكتبة المدرسة ، أو مكتبات الفصول .

٣ - وللتدريب على جمع المعلومات يستطيع المدرس أن يلجأ - في بعض الدروس - إلى طريقة التعمينات ، وذلك بأن يكلف بعض التلاميذ - بطريق التناوب - أن يعدوا بعض الدروس مستقلين ، على أن يزودهم بالكتب والمراجع التي يستعينون بها في هذا الإعداد ، كما يستطيع تكليفهم إعداد صحيفة للفصل ، أو المدرسة ، تتناول موضوعاً معيناً في مناسبة خاصة ، فيضطرون إلى قراءة ما يفيدهم في إعداد هذه الصحيفة ، وجمع ما يستطيعون من المعلومات عن هذا الموضوع من شتى المصادر .

ثالثاً : أنواع القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ :

القراءة - من هذه الناحية - نوعان : قراءة للدرس ، وقراءة للاستمتاع .

القراءة للدرس :

ترتبط هذه القراءة بمطالب المهنة ، والواجبات المدنية وغير ذلك من ألوان النشاط الحيوي ، والغرض منها عملي ، يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق ؛ ولذلك يتهيأ لها الذهن تهيؤاً خاصاً ، فنجد في القارئ يقظة وتأملاً وتمرغاً ، كما يبدو في ملاحظه علام الجهد والاهتمام ، وتستغرق قراءته وقتاً أطول ، وتقف العين فوق السطور

وقفات متكررة طويلة أحياناً ؛ ليتم التحصيل والإلمام ، وقد تكون للعين حركات رجعية ، للاستذكار والربط وغير ذلك .

قراءة الاستمتاع :

ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاء ممتعاً ، وتمنحى منها الأغراض العملية ، والدافع إليها أمران :

- ١ - إما حب الاستطلاع ، وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية .
- ٢ - وإما الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وجفافه ، والتماس المتعة والسلوى ، وفي هذه الحالة يكون المقروء من صنع الخيال ، أو من الخرافات .

طرق تعليم القراءة

أولاً : في المرحلة الابتدائية :

تتكون هذه المرحلة من ستة صفوف ، ويمكن تقسيمها - من حيث طرق تعليم القراءة - أربع حلقات هي :

الحلقة الأولى وتتكون من الصف الأول ، والثانية ، وتتكون من الصف الثاني ، والثالثة ، وتتكون من الصفين الثالث والرابع ، والرابعة ، وتتكون من الصفين الخامس والسادس .

وقد راعينا في هذا التقسيم اختلاف مستويات الصفوف ، واختلاف الطرق التي تناسب كل مستوى ، كما راعينا - أيضاً - اختصار هذه المستويات في عدد محدود ؛ تيسيراً على المعلم ، واكتفاء بالأسس العامة ، التي تراعى في التعليم ، في مراحل النمو المختلفة :

الحلقة الأولى :

تلاميذ هذه الحلقة هم الأطفال المبتدئون ، وهم في سن السادسة أو ما يقرب منها ، وما لاشك فيه أن تعلمهم القراءة أمر ليس باليسير ، بل تكتنفه طائفة من الصعوبات والمشكلات ، وليس لنا أن نتوقع قدرة الأطفال - في هذه السن المبكرة - على اجتياز هذه الصعوبات ، التي تتحدى ذكاءهم ومهارتهم ، إلا بمزيد من الجهد ، يبذله المدرسون ،

وألوان بارعة شائعة في تيسير الطرق التي يؤخذ بها هؤلاء الأطفال ، وتعرف واع تام لطبيعة القراءة ، وارتباطها بخبرات الأطفال ، وما لديهم من حصيلة لغوية ، استخدموها في التعبير عن حاجاتهم ، قبل انتظامهم في المدرسة ، وإلمام بالأسس النفسية ، التي يقوم عليها تعرف الأشياء ، وإدراك المفاهيم . . . إلى غير ذلك ، مما دارت فيه تجارب المربين ؛ أملاً في تذليل هذه الصعوبات ، التي يستقبلها الطفل ، في أول عهده بالتعلم المدرسي المنظم .

ويكفي أن نشير — فيما يلي — إلى بعض هذه الصعوبات ، التي يواجهها الطفل في أول تعلمه القراءة :

١ — أن هناك فرقاً كبيراً بين الكلمة المكتوبة ، والمعنى الذي يفهم منها ، فستان ما بين كلمة « فيل » ، وبين مدلولها في ذهن الطفل ، ولعل الطفل تملكه الدهشة ، وتستبد به الحيرة ، حين يرى أن هذا الحيوان الضخم قد مسخ في هذه الصورة الضئيلة من الرمز المكتوب .

وهذا المقام يذكرنا بموقف أحد الآباء من المدرس الذي يعلم ابنه ، فقد بدأ المدرس مع التلاميذ بكلمة « جمل » ولما عاد الابن إلى المنزل قص على أبيه أنه تعلم أن يقرأ كلمة « جمل » فتعجب الوالد وقال للمدرس مستكراً : أتبدأ مع الطفل في أول يوم بكلمة « جمل » ؟ كان يحسن أن تبدأ بكلمة « عصفور » أو كلمة « كتكوت » فإذا كانت الصلة بين المعنى والرمز المكتوب ، يفهمها الكبار على هذا النحو ، فإن للأطفال العذر في موقفهم الحائر ، حيال الكلمات التي تعرض عليهم مكتوبة ، ولها في أذهانهم مدلول بعيد عن هذا الرمز المكتوب ، وكذلك الفرق بين كلمة « غيط » مكتوبة ، وبين مدلولها الذي يعرف فيه الطفل أرضاً واسعة ، عليها زرع وشجر ، أو بين كلمة « عيد » مكتوبة ، وبين معناها الذي يرى فيه الطفل ألواناً بهيجة من الحركة واللعب والنشاط ، وكذلك كلمة « السفر » ونحو ذلك .

٢ — الفرق الكبير بين الكلمة حين تكتب ، والكلمة حين ينطق بها ، فالأولى — أمام الأطفال — شيء يرى ولا يسمع ، والثانية صوت يسمع ولا يرى ، والربط بينهما ليس بالأمر اليسير .

٣ — أن كثيراً من الكلمات بينها اختلاف كبير في المعنى ، ولكنها تتشابه في

الرسم ، ولا يميز بعضها من بعض إلا فروق ، من حيث الضبط ، مثل « حمل » بفتح الحرفين الأولين ، و « حمل » بكسر الأول وتسكين الثاني .

٤ - بعض الحروف تتشابه في رسمها ، إلا في نقطة توضع فوق الحرف أو تحته ، أولاً توضع ؛ فيتغير المعنى بتغير هذه الأوضاع ، مثل « بط » و « نط » ومثل « نخلة » و « نخلة » ومثل « جمل » و « حمل » .

والتغلب على هذه الصعوبات ، وتذليلها للأطفال يحتاج إلى كثير من الصبر والأناة .

وقد اهتم علماء التربية بموضوع تعليم القراءة ، وبخاصة تعليمها للأطفال ؛ لما لها من أثر بالغ في حياتهم ، وكان لجهودهم في البحوث والدراسات النفسية والتجارب التربوية نتائج محمودة ، في ابتكار عدة طرق لتعليم القراءة .

ولعل رجال التعليم ، وعلماء التربية ، لم يختلفوا في طريقة التعليم لأية مادة من المواد الدراسية ، اختلافهم في طريقة تعليم القراءة للمبتدئين ، فقد وقفوا من الطرق المختلفة موقف التأيد أو المعارضة ، مع شيء كثير من الجدل والتعصب ، ولكننا نستطيع أن نهون من هذا الخطب ، وأن نحسم شيئاً من هذا الخلاف ، إذا راعينا في المفاضلة بين الطرق المختلفة ، أن نقيس مدى نجاح كل منها في اقتصاد الوقت ، وبلوغ الغاية ، ومدى مساهمتها للطبائع النفسية والذهنية .

ومن المسلم به أنه - إلى الآن - لا توجد طريقة سلمت كل السلامة من النقد ، أو حققت أغراضها كاملة ، ومن المسلم به - كذلك - أن عماد الطريقة إنما هو المدرس ، فالطريقة الجيدة سيئة في يد المدرس غير الصالح ؛ لأنه يشوه جمالها ، ويطمس مزاياها ، والطريقة السيئة يستطيع المدرس الماهر تغطية ما بها من عيوب ؛ ولذلك كان من الصعب الموازنة بين طريقتين ، والحكم بفضل إحداها على الأخرى ، ومن الواجب - إذن - أن ننتفع بمزايا كل طريقة ، وألا نعد طريقة بعينها فاسدة كل الفساد ، أو صالحة كل الصلاحية .

أشهر الطرق لتعليم القراءة في الحلقة الأولى

الطريقة التركيبية :

وعملها البدء بتعليم الحروف ، ثم التدرج إلى الكلمات ، ثم إلى الجمل ، ففيها يهتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولاً إلى الحروف الهجائية ، وأصوات هذه الحروف ، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات ، تتكون كل منها من حرفين أو أكثر ؛ ولهذا سميت « الطريقة التركيبية » ؛ لأنها تقصد أولاً إلى الأجزاء ، ثم إلى تركيب هذه الأجزاء ؛ لتكوين الكل ، وتسمى أيضاً « الطريقة الجزئية » ، ويندرج تحت هذه الطريقة طريقتان فرعيتان :

(أ) الطريقة الأبجدية .

(ب) الطريقة الصوتية .

الطريقة الأبجدية :

وهي تعليم الحروف الهجائية بأسمائها ، والمدرسون يسلكون في ذلك طرقاً شتى :

١ - فبعضهم يحمل الأطفال على استظهار أسماء الحروف ، ثم ينتقل بهم إلى معرفة رموزها .

٢ - وبعضهم يعطى مجموعة معينة من الحروف ، ثم يكون منها كلمة أو أكثر .

٣ - وبعضهم يعلم الحروف الأبجدية بأسمائها ورموزها قبل تكوين الكلمات .

مزايا الطريقة الأبجدية :

١ - لوحظ أن هذه الطريقة سهلة على المعلمين والتدرج في خطواتها يبدو أمام كثير منهم أمراً طبيعياً .

٢ - كما أنها حازت قبولا لدى أولياء الأمور ؛ لأنها تعطي نتائج سريعة ؛ إذ يعود الطفل إلى البيت في أول يوم من حياته المدرسية ، وقد عرف شيئاً : حرفاً أو أكثر ، وهذا مما يستبشر به كثير من الآباء ؛ ومع تسليمنا بأن آراء كثير من الآباء لا يعتد بها دائماً في تقويم الطرائق التربوية ، لا ننسى أن رضاهم عن طريقة ما ، قد يدفعهم إلى

مساعدة المدرسة ، بإسهامهم في تعليم الطفل في هذه الحلقة ، وأن سخطهم قد يحول دون هذه المساعدة .

٣- أنها تزود الأطفال بمفاتيح القراءة ، وهي الحروف ؛ فيسهل عليهم النطق بأية كلمة جديدة ، ما دامت حروفها لا تخرج عن الحروف التي عرفوها قبل ذلك .

عيوب الطريقة الأبجدية :

١- أنها تقضى على نشاط الأطفال وشوقهم ، وتبعث فيهم الملل والسآمة ، وكراهية المدرسة في أول عهدهم بها ؛ لأنهم يرددون أشياء لا معنى لها في أذهانهم .

٢- أنها تعلم المبتدئ النطق بالكلمات ، لا القراءة بمعناها الصحيح ؛ لأن عملية القراءة إنما هي فهم أولاً ، وهذه الطريقة تحمل المبتدئ على توجيه همه إلى عملية النطق ، وعملية التهجي ، دون أن يفهم معنى ما يقرأ ؛ وبذلك تفقد القراءة أهم أركانها ، وهو الفهم ، ويتبين ذلك حينما نكلف طفلاً أن يقرأ عبارة ، فإذا سألناه في معنى ما قرأ ، احتاج إلى قراءة العبارة مرة ثانية ، كأن المرة الأولى إنما كانت للنطق ، والثانية لمحاولة الفهم .

٣- أنها مخالفة لطبيعة رؤية الأشياء ؛ لأنها تبدأ بتعليم الأجزاء ، وهي الحروف ، على حين أن العين - بطبيعتها - تدرك الأشياء وتبصرها جملة ، فهي ترى الشجرة أولاً كلاً ، ثم تتبين - بعد ذلك - أغصانها ، وعشاش الطيور فوقها ، وسائر أجزائها .

٤- أنها مخالفة لطبيعة التحدث والتعبير ؛ لأن الطفل - حين يعبر - إنما يعبر عن معان ، لا عن حروف ، أو كلمات مجزأة .

٥- أنها تربي في الأطفال عادة القراءة البطيئة ؛ لأنهم يوجهون جهودهم إلى تهجي الكلمات ، وتجزئة الجملة ، وقراءتها كلمة كلمة .

٦- أن فيها شيئاً من التضليل للأطفال ؛ لأن أسماء الحروف لا تدل على أصواتها ؛ فلا علاقة بين صوت الرمز (د) وبين النطق باسم الحرف « دال » .

الطريقة الصوتية :

تتفق هذه الطريقة مع الطريقة الأبجدية ، في أنها تبدأ بالحروف ، ولكنها تختلف عنها ، في أن الحروف تقدم إلى الأطفال بأصواتها ، لا بأسمائها ، فالميم - مثلاً -

لا تعلم على أنها « ميم » ، بل تعلم على أنها صوت « م » .

وفي هذه الطريقة ينطق الطفل بأصوات الحروف التي تتكون منها الكلمة ، ثم يسرع تدريجياً ، حتى يصل الحروف بعضها ببعض ، فينطق بالكلمة كلها .

وهذه الطريقة تقتضى أن يعرف الأطفال رموز الحروف وأصواتها المختلفة باختلاف الشكل ، وطريقة النطق بها ، وكثير من المعلمين يجمعون بين الطريقة الأبجدية والطريقة الصوتية .

ولتعليم الأطفال صوت حرف من الحروف تعرض عليهم صورة حيوان ، أول اسمه هذا الحرف ، مثل أرنب في تعلم صوت الألف ، وتلقى عليهم حكاية يكثر في أوائل كلماتها استعماله ، ويطالب التلاميذ بتكرار اسم الحيوان ، والكلمات المبلوغة بالحرف ، حتى يعرفوا مدلوله اللفظي دون اسمه ، وبعد الالتفات إلى رمزه المكتوب يطالبون برسمه حتى يجيدوا كتابته ونطقه ، أو يصنعونه في حصة الأشغال من الصلصال أو الورق الملون ، أو أى شيء .

ويستطيع المدرس أن يتدرج في هذه الطريقة ، فيبدأ بالحروف التي تكتب منفصلة في كلماتها ، ويمرن الأطفال على النطق بها منفردة ، ثم مجتمعة ؛ لتكوين كلمة ، مثل (ز - ر - ع) و (د - ر - م) و (ر - د - م) ثم ينتقل بهم إلى كلمات تتصل بعض أحرفها ، وينفصل بعضها ، مثل (قرأ - عرف - رقد) ثم ينتقل إلى كلمات تتصل جميع حروفها ، مثل (كتب - جلس - شكر) .

ويلاحظ أن هذه الكلمات جميعها مفتوحة الحروف ؛ وذلك لسهولة تعلمها ، وللمدرس أن يمرن الأطفال - بعد ذلك - على النطق بأصوات الحروف مكسورة ، أو مضمومة ، على النمط السابق ، مثل (زرع - كُتِبَ) ثم ينتقل إلى كلمات أكبر . . . وهكذا .

مزايا الطريقة الصوتية :

١ - هذه الطريقة تحقق مزايا الطريقة الأبجدية ، من حيث سهولة تعلمها على المعلمين ، وإرضاء أولياء الأمور ، كما أنها تسهل على الطفل أن ينطق بما يعرض عليه من الكلمات الجديدة ؛ لأنه عرف الأصوات التي تدل عليها حروف هذه الكلمات ؛ وبهذا كانت تلك الطريقة مشجعة للأطفال .

- ٢ - في هذه الطريقة ربط مباشر ، بين الصوت والرمز المكتوب .
- ٣ - هذه الطريقة تسير طبيعة اللغة العربية إلى حد كبير ؛ لأنها لغة تغلب عليها الناحية الصوتية ، ولأن هجاءها موافق لنطقها بوجه عام ، وكل صوت له حرف خاص به .
- ٤ - وفي هذه الطريقة تربية للأذن والعين واليد معاً ، وهي تتفق مع ميول الأطفال ، وحبهم للحركة واللعب والعمل والألوان ، وهي - على العموم - خير من الطريقة الأبجدية ، ولكنها لا تعالج كل عيوبها .

عيوب الطريقة الصوتية :

- ١ - فيها كثير من عيوب الطريقة الأبجدية ، من حيث البدء بالأجزاء ، وتعويد الطفل البطء في القراءة ، وعدم الاهتمام بالمعنى .
- ٢ - ومن عيوبها - كذلك - أنها تترك في الأطفال عادات قبيحة في النطق ، ومن ذلك مدّ الحروف دائماً ، وهذه العادة تلاحق كثيراً من التلاميذ ، حتى المرحلة الإعدادية ، كما أن البدء بالحرف الساكن متعذر ، وقد تكون بعض الحروف مما لا ينطق به ، مثل اللام الشمسية ، كما يتعذر النطق بحروف المد منفردة .
- ٣ - أنها قد تهدم وحدة الكلمة ؛ لأنها تعتمد على المقاطع ، حتى إن الكلمات تكتب أحياناً مقسمة مقاطع ، بينها مسافات .

الطريقة التحليلية :

انتهينا من عرض الطريقة التركيبية بنوعيتها : الأبجدية والصوتية ، وهذه طريقة أخرى ، تسير على عكس الطريقة التركيبية ، وتسمى الطريقة التحليلية ، وعمادها البدء بكلمات ، والانتقال منها إلى الحروف ، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيراً من الأشياء وأسمائها ، من قبل أن يدخل المدرسة ، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته ، ثم يعلم الكلمات صورة وصوتاً ، ثم يتقل تدريجياً - بإرشاد المعلم - إلى النظر في أجزائها ؛ كي يمكنه معرفتها ثانية ، ويقدر على تهجيتها عند مطالبته بكتابتها ؛ ولهذا سميت « الطريقة التحليلية » ؛ لأن الطفل يتعلم الكلمة مركبة ، ثم يحللها إلى أجزائها ، وهي الحروف ، وتسمى - كذلك - الطريقة الكلية ؛ لأنها تبدأ بتعليم الكل ، وهو

الجملة ، أو الكلمة ، وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف ، وأشهر ما يتدرج تحت هذه الطريقة ، طريقة « انظر وقل » .

طريقة « انظر وقل » :

عمادها النظر إلى الكلمات ، ثم النطق بها ، وهي نوعان :
طريقة الكلمة وطريقة الجملة

طريقة الكلمة :

في هذه الطريقة ينظر الطفل إلى الكلمة التي ينطق بها المدرس ، بتؤدة ووضوح ، مع الإشارة إليها ، ثم يحاكيها ، ويكرر ذلك عدة مرات ، ثم يرشده المدرس إلى تحليلها وتهجيتها ، حتى تثبت صورتها في ذهنه ، وبعد ذلك يعرض عليه كلمات مشابهة ، لعقد الموازنة بينها .

وقد تقترن الكلمة بصورة الشيء ، وفي هذه الحالة ينظر الطفل إلى الصورة والكلمة ، ثم ينطق بها ، وهذه العملية تتطلب أموراً منها :

١ - وضوح الصورة :

٢ - تكرار الألفاظ تكراراً كافياً لتثبيت صورتها في الذهن ، والقدرة على النطق بها بمجرد النظر إليها .

٣ - تكرار بعض الحروف في الكلمات ؛ ليسهل - بعد ذلك - تحليل الكلمة إلى حروفها .

٤ - التدرج في الاستغناء عن الصور ، حتى ينتقل الطفل من مرحلة الربط بين الكلمة والصورة ، إلى مرحلة تمييز الكلمة ، بمجرد النظر إليها ، وتكون الخطوة التالية هي تمييز الحروف ، أي ربط شكل الحرف بصوته الخاص ، وهي الخطوة اللازمة لقراءة أية كلمة جديدة .

مزايا طريقة الكلمة :

١ - أنها طريقة كلية إلى حد ما ، لأن الكلمة في ذاتها كل ، ولها مدلول .

- ٢ - أنها تمكن الطفل من كسب ثروة لغوية ، في أثناء تعلمه القراءة .
- ٣ - من الممكن استخدامها في تكوين جمل من الكلمات ، في وقت قصير .
- ٤ - بهذه الطريقة يتعلم الطفل الرمز واللفظ والمعنى معاً .
- ٥ - في هذه الطريقة تشويق للطفل ، وتشجيع له على المضي في القراءة ؛ لأن الكلمات التي ينطق بها معاني واضحة في ذهنه .
- ٦ - وهذه الطريقة تساعد الطفل على سرعة القراءة ، لأن الوحدة فيها كلمة أو أكثر ، وليست حرفاً واحداً ، أو مقطعاً واحداً .
- ٧ - وهي تعود التلميذ متابعة المعنى في أثناء القراءة .
- ٨ - وفي هذه الطريقة تخلص من أكثر عيوب الطريقة التركيبية .

ما يؤخذ على طريقة الكلمة :

- ١ - يؤخذ عليها أنها لا تساعد الطفل على تمييز كلمات جديدة غير ما يعرض عليه ، بل تحصر خبرته في دائرة محدودة من الكلمات ، ولكن من الممكن علاج هذا العيب بتكرار الكلمات تكراراً كثيراً ، مع العناية بتحليلها إلى أجزائها ؛ فذلك يساعد على قراءة الكلمات الجديدة ، التي تدخل فيها هذه الحروف السابقة .
- ٢ - كثير من الكلمات تتشابه في رسمها ، ولكنها مختلفة المعنى ، وقد يؤدي هذا إلى خطأ الأطفال في نطق بعض الكلمات ؛ فيختلف المعنى .
- ٣ - قد يؤخر بعض المتوسمين مرحلة تحليل الكلمات إلى حروف ؛ فيضيع ركن هام من أركان القراءة .

طريقة الجملة :

- هي تطور لطريقة الكلمة ، ودفع لها خطوة إلى الأمام ، وأساسها أن الجملة هي وحدة المعنى ، وليست الكلمة ، ولا الحرف .
- وطريقتها : أن يعد المعلم جملاً قصيرة ، مما يألّفه الأطفال ، أو طائفة من هذه الجمل ، بينها ارتباط في المعنى ، ويكتبها على السبورة ، ثم ينطق بالجملة ، ويردها الأطفال أفراداً وجماعات مرات كافية ، ثم يعرض جملة أخرى ، تشترك مع الأولى في

بعض الكلمات . . . وهكذا ، ويرشدهم في كل جملة إلى تحليلها إلى كلمات ، ثم إلى أجزاء الكلمات ، ويحسن أن تقرن الجمل بصور توضحها .

ويشترط في هذه الطريقة :

- ١ - الترابط بين الجمل ، كأن تؤلف قصة قصيرة .
- ٢ - ألا تزيد الجملة على ثلاث كلمات أو أربع .
- ٣ - تكرار بعض الكلمات في الجمل المختلفة .

مزايا طريقة الجملة :

- ١ - تقوم هذه الطريقة على أساس نفسى سليم ، وهو البدء بالوحدات المعنوية ؛ وهي - لهذا - تمد الطفل بثروة فكرية ، بجانب الكسب اللغوى .
- ٢ - أن الطفل يفهم معنى الكلمة دون حذس أو تخمين ؛ لأن الكلمات وردت في سياق الجملة .
- ٣ - هذه الطريقة تشوق الأطفال إلى القراءة ، وتعودهم تفهم المعنى ومتابعته في كل ما يقرءون ؛ لأنها لا تفصل بين عملية ترجمة الرموز إلى أصوات ، وعملية فهم المعنى ، كما هي الحال في الطريقة التركيبية .

عيوبها :

- ١ - قد يسترسل المعلم في عرض الجمل ، وتدريب الأطفال على قراءتها وكتابتها ، ويؤخر عملية تحليل الجملة إلى كلمات ، وتحليل الكلمة إلى حروف وأصوات متنوعة بتنوع الضبط ؛ وفي هذا تعطيل لوسيلة هامة من الوسائل المعينة على قراءة الكلمات الجديدة .
- ٢ - استيعاب الجملة دفعة واحدة ، في أوائل مرحلة التعليم أمر يصعب على بعض الأطفال ، المحدودى الذكاء والاستعداد .
- ٣ - تحتاج هذه الطريقة إلى كثير من الوسائل المعينة ، التى ربما لا تنهيا للمعلم ، أو المدرسة ؛ وبهذا يقل أثرها ، وتنعدم الثقة بها .

ولعلنا - بعد أن عرضنا أشهر الطرق لتعليم القراءة للمبتدئين ، وبعد أن بينا ما لكل طريقة من مزايا ، وما أخذ عليها من عيوب ، نسأل : وما الطريقة المفضلة إذن ؟

الطريقة المفضلة في تعليم القراءة للمبتدئين :

تبين لنا من العرض السابق أنه ليس هناك طريقة بذاتها تحتكر كل المزايا ، ولكن لكل طريقة محاسنها وعيوبها ، وإذن فالطريقة المفضلة ، ينبغي أن نشقها من الطرق جميعها ، على أن يكون أساسها أن نجمع بين مزايا الطرق السابقة ، ونتجنب عيوبها ، ولنا - بعد هذا - أن نسميها « الطريقة المزدوجة » أو « الطريقة التركيبية التحليلية » أي التي تجمع بين التركيب والتحليل .

وقد أخذت وزارة التربية والتعليم أخيراً بهذه الطريقة المزدوجة ، وجعلتها أساساً يتقيد به مؤلفو كتب القراءة لهذا الصف .

وأهم عناصر الازدواج في هذه الطريقة :

١ - أنها تقدم للأطفال وحدات معنوية كاملة للقراءة ، وهي الكلمات ذات المعاني ؛ وبهذا يتنفع الأطفال بمزايا طريقة الكلمة .

٢ - وتقدم لهم - كذلك - جملاً سهلة ، تتكرر فيها بعض الكلمات ؛ وبهذا يتنفعون بمزايا طريقة الجملة .

٣ - كما تعنى بتحليل الكلمات تحليلاً صوتياً ؛ لتمييز أصوات الحروف ، وربطها برموزها ؛ وفي هذا تحقيق لمزايا الطريقة الصوتية .

٤ - وفي إحدى مراحلها اتجه قاصد إلى معرفة الحروف الهجائية ، اسماً ورسمًا ، وبهذا تتحقق مزايا الطريقة الأبجدية .

٥ - وبهذه العناصر الأساسية تخلصت الطريقة من العيوب ، التي تشوه الطرق السابقة ، وتضعف من نتائجها وآثارها .

وما يزيد صلاحية هذه الطريقة المزدوجة ، ويهيئ لها أسباب النجاح أن نبدأ بالكلمات القصيرة ، مما يستعملها الأطفال في حياتهم ، ويعبرون بها عن حاجاتهم ، وأن يراعى فيها استخدام الصور الملونة ، والنماذج ، والحروف الخشبية ، وتكليف الأطفال عمل حروف أو كلمات في حصص الأشغال والرسم ؛ وبهذا يمارس الأطفال عملية القراءة في إطار شائق محبب .

الأسس النفسية واللغوية لهذه الطريقة :

١ - أن إدراك الأشياء جملة أسبق من إدراكها أجزاء ، لأن معرفة الكل أسبق من معرفة الجزء .

٢ - أن وحدة المعنى هي الجملة ، وأن الكلمة هي الوحدة المعنوية الصغرى .

٣ - أن القراءة ليست إلا عملية التقاط بصرى للرموز المكتوبة ، وترجمتها إلى أصوات ومعان ، وليست قائمة على التخمين ، أو استيعاء الذاكرة ، وإذن فمعرفة الحروف أساس هام في هذه العملية .

٤ - ثبت بالتجارب أن الوقت الذى يستغرقه الالتقاط البصرى لحرف واحد ، هو الوقت نفسه ، الذى يستغرقه الالتقاط البصرى للكلمة كاملة .

وقد أجرى أحد العلماء تجربة لمعرفة الفرق بين حركات العين ، والزمن الذى تستغرقه في رؤية الكلمة ، إذا كانت مركبة من حروف كثيرة ، أو حروف قليلة ، فوجد أن الوقت الذى استغرقه القارئ في قراءة أربعة حروف ، ليس بينها صلة مساو للوقت الذى استغرقه في قراءة كلمتين ، مجموع حروفهما ١٢ حرفاً ، وهو أيضاً مساو للوقت الذى استغرقه في قراءة جملة مكونة من أربع كلمات ، مجموع حروفها ٢٤ حرفاً ، فاستنبط أن الأمر في القراءة إنما هو عملية التقاط ، وليس الإدراك متجهماً إلى الحروف منفردة ، ولو كان الزمن موزعاً على الحروف بعملية حسابية ما استطاع هذا القارئ أن يقرأ أكثر من أربعة أحرف من الكلمتين ، أو من الجملة ، في الزمن الذى استغرقه في قراءة الحروف الأربعة التى ليس بينها صلة .

ويمكن التمثيل لهذه التجربة بما يأتى :

ج - غ - ق - ض (أربعة أحرف) - مصر جنة العالم (١٢ حرفاً) - سافر
إبراهيم اليوم بالطيارة (٢٤ حرفاً) .

مراحل الطريقة المزدوجة :

تسير هذه الطريقة في أربع مراحل هي :

١ - مرحلة التهيئة .

٢ - مرحلة التعريف بالكلمات والجمل .

٣ - مرحلة التحليل والتجريد .

٤ - مرحلة التركيب .

وهذه المراحل الأربع مترابطة متعاقبة ، وهي كالأجهزة المختلفة في الجسم الواحد ، لا يغنى أحدها عن الآخر ، بل يؤدي كل منها وظيفة ضرورية لحياة الجسم ، وكل مرحلة من هذه المراحل تمهد للتي بعدها ، وتتداخل فيها ، ولن يصل المعلم إلى الغاية التي ينشدها من تنمية قدرة الأطفال على القراءة ، إلا إذا قام بتنفيذ هذه المراحل ، تنفيذاً كاملاً صحيحاً . .

وفيما يلي شرح لهذه المراحل ، ورسم لطريقة السير فيها ، مع التوضيح بالأمثلة والنماذج ، وذكر بعض الوسائل المعينة :

أولاً : مرحلة التهيئة :

ويتجه العمل فيها - بوجه عام - إلى تعهد الأطفال ، وتنمية استعدادهم لهذه المواقف الجديدة في حياتهم ، وهي المواقف التعليمية التي سيأرونها فيها أعمالاً جديدة ، في بيئة اجتماعية لم يألفوها ، ومع وجوه جديدة ، لم يسبق لهم عهد بها ، وهذه التهيئة نوعان : تهيئة عامة ، وتهيئة للقراءة والكتابة .

التهيئة العامة :

الغرض منها عقد صلة بين المدرسة والبيت ؛ حتى لا يصدم الطفل بمواجهة هذا التغير الفجائي في حياته ، وحتى يشعر بالأمن والاستقرار النفسي ، ومن أغراض هذه المرحلة أيضاً تمكين المعلم من الكشف عن مستوى الأطفال العقلي ، وقدرتهم اللغوية ، والتعرف إلى صفاتهم وطبائعهم ، وما بينهم من فروق في طبيعة الفهم والذكاء ، والقدرة على التعبير ، أو التعثر فيه ، والميل إلى الحركة والنشاط والمشاركة في الألعاب والاجتماعات ، أو الخمول والانعزالية ، أو فروق اجتماعية وثقافية ، تستوجبها أحوال أسرهم المالية ؛ ليستطيع - في ضوء هذه الإلمامة - أن يرسم الطريقة الناجحة لتعليم هؤلاء الأطفال .

وتتكفل هذه المرحلة أيضاً بمعالجة مشكلة أخرى ، تتكرر كل سنة في المدارس الابتدائية ، في أوائل العام الدراسي ، وتبدو هذه المشكلة في نفور الأطفال من المدرسة ، وارتفاع أصواتهم بالصياح والبكاء ، وتشبههم بملابس آبائهم ، أو أمهاتهم ، وتهيئهم

الدخول في هذا العالم البغيض المجهول، ولا عجب في هذا، فالطفل في أول يوم من عهده بالمدرسة، يجبر على مفارقة مراتع لهوه، وملاعب طفولته، ويحرم لذة المرح والحرية والانطلاق مع أترابه الذين ربطته الحوادث بهم، وسلوكته معهم في دنيا ممتعة بهيجة مشرقة الأرجاء، ويواجه في هذا اليوم قيوداً ثقيلة، وأنظمة صارمة، وحزماً يشيع في نفسه الخوف والقلق والإشفاق، ولا شك أن الطفل لن تتسق حياته في المدرسة، ولن يتقبل منها أى شيء، إلا إذا أحبها، وألفها، واطمأن إليها، وتبددت من نفسه عوامل الخوف والقلق والاضطراب.

وسائل هذه التهيئة :

١ - أن يتعاون آباء الأطفال الجدد مع المدرسة في الأيام الأولى من العام الدراسي، فيطوف الآباء مع أولادهم بفناء المدرسة وحجراتها، وما بها من ملاعب وحدائق وحظائر، ويطلعوا معهم الرسوم والصور، ويشترك المدرسون معهم في هذه الجولات، ويحلوا محلهم بالتدريج في قيادة الأطفال.

فإذا ما أنس الأطفال إلى هذا العالم الجديد، عمل الآباء والمدرسون على عقد صلات جماعية بين الأطفال، بأن يدفعوهم إلى لون من الألعاب، أو يقيموا بينهم نوعاً من السباق، أو يسمعوهم من إذاعة المدرسة شيئاً من الفكاهات، أو الأغاني أو الأناشيد. ويمثل هذا تتبدد مخاوف الأطفال، ويستشعرون السكينة والاطمئنان، ويلتذون هذه التجربة الجديدة، ويطلبون منها المزيد.

٢ - أن يمنح الأطفال أكبر قسط من حرية الحركة واللعب والتنقل داخل المدرسة، وألا يؤخذوا - منذ اليوم الأول - بالدروس الجدية داخل الفصول، والجلوس على المقاعد.

٣ - أن تتجنب المدرسة - في معاملة هؤلاء الأطفال - مظاهر الحزم والخشونة، بل تكون المعاملة الرفيعة اللينة هي السائدة، ومن الضروري لتطبيق هذه السياسة أن يوصى ناظر المدرسة زملاءه المدرسين، وأن يشدد التنبيه على خلع المدرسة باتباع هذا الأسلوب اللين في معاملة الأطفال.

٤ - توحيد زى الأطفال، فهذا التوحيد يقضى على كثير من مظاهر الفوارق الحسية بين الأطفال، ويقلل من آثارها في نفوسهم، ويؤلف بين قلوبهم، ويشعرهم بالأخوة.

والمساواة ، وأنهم أبناء لأسرة واحدة ، هي أسرة المدرسة .
 ٥ - دعوة الآباء إلى زيارة أطفالهم بالمدرسة ، ومشاركتهم في حفلاتهم ورحلاتهم ،
 ومظاهر نشاطهم .

التهيئة للقراءة والكتابة :

أغراض هذه التهيئة كثيرة متنوعة ، منها :

- ١ - تعهد قدرات الأطفال على معرفة الأصوات ومحاكاتها ، وإدراك الفوارق بينها .
- ٢ - إتقان الأطفال اللغة الشفوية ، استماعاً وأداءً ، وتزويدهم بطائفة من الألفاظ والمعاني ، وتدريبهم على التمييز بين الأضداد مثل : قريب وبعيد ، قصير وطويل ، خفيف وثقيل ، وعلى سماع القصص وفهمها ، وحكايتها وتمثيلها ، وإدراك ما ينتظمها من اتساق الفكرة ، وترتيب الأجزاء .
- ٣ - تدريب الأطفال على معرفة الأشياء ، وتسميتها من صورها أو نماذجها . . .
- ٤ - تعويدهم دقة الملاحظة ، وإدراك العلاقات بين الأشياء ، وما تتفق فيه ، وما تختلف .

٥ - تدريب حواس الأطفال وأعضائهم التي يستخدمونها في القراءة والكتابة .

- ٦ - تمكين المعلم من معرفة ما يكثر دورانه على ألسنة الأطفال من الألفاظ ، وما يعالجونه من الأفكار والمعاني ؛ لينتفع بهذا في اختيار المفردات التي يعرضها عليهم ، بعد مرحلة التهيئة .

ووسائل هذه التهيئة كثيرة متنوعة ، نعرض بعضها فيما يلي ، ونودع للمدرسين والمؤلفين أن يبتكروا لها وسائل أخرى .

فللتهيئة الصوتية :

- ١ - يكلف المدرس بعض الأطفال أن يقلدوا أصوات بعض الحيوانات : كالقط والكلب ، والحروف والحمار ، أو الطيور : كالدجاج والبط والغراب واليمام ، أو أشياء أخرى : كصوت الجرس ، والساعة ، والطيارة ونحو ذلك .

- ٢ - يسأل المدرس الأطفال : من يستطيع أن يقول كلمة مثل : كبير ، صغير ؟

ويترك لهم فرصة للتفكير ، وسيظفر بكلمات مثل : جميل ، قريب ، بعيد ، رخيص ،
أو كلمة مثل : نام ، خاف ، فيأتي التلاميذ بكلمات من هذا النوع ، مثل : صام ،
دار ، قال ، راح ، أو كلمة مثل : عود ، نور ، فيأتي التلاميذ بكلمات ، مثل :
فول ، سور ، سوق ، طول . . .

٣ - يكلف المدرس الأطفال أن يأتوا بكلمات أولها مثل أول كلمة « سمك » فينطقوا
بكلمات مشابهة ، مثل : ساعة ، سمير ، سعيد ، سيد ، سرير ، أو أن يأتوا بكلمات
آخرها مثل آخر كلمة « عد » فينطقوا بكلمات مشابهة ، مثل : شد ، مد ، هد ،
رد وهكذا ، ويلاحظ أن هذه الأمثلة السابقة تتجه إلى تعهد الناحية الصوتية من ناحية
القوالب العامة لنطق الكلمات ، ومن حيث اختيار حروف بذاتها ، لتأدية الصوت المطلوب
في السؤال ، وكذلك تتجه إلى اختيار المفردات ذات المعاني ، وللمدرس أن يزيد ما يشاء
من وسائل هذه التهيئة الصوتية .

ولتهيئة اللغوية :

١ - يجول المدرس مع الأطفال بمعالم المدرسة ، من حدائق وحظائر وملاعب ،
ويسألهم فيما يشاهدونه أسئلة تستدعي أن يذكر الأطفال أسماء ما يرونه ، وصفاته ،
ومنافعه . . . وهكذا .

٢ - يطلب المدرس من بعض الأطفال أن يذكروا أسماء أصدقائهم وزملائهم
وجيرانهم ، وأسماء من يعملون من أرباب الشهرة في السياسة ، أو الفنون ، أو الرياضة .

٣ - يطلب إلى بعضهم أن يذكروا أربعة أعمال يقوم بها الفلاح ، أو ثلاث أغان ،
يسمعونها من الإذاعة ، أو ثلاثة أشياء نعملها في جيوبنا ، أو أربعة أشياء ، لونها أحمر ،
أو أبيض ، أو أخضر ، أو ثلاثة حيوانات تنفع الفلاح . . .

٤ - يسأل المدرس الأطفال : أين نرى الأشياء الآتية :

النجوم - المراكب - الأسد - الورد - السبورة - الأهرام .

٥ - يلتقي المدرس على الأطفال بعض الألفاظ السهلة ، ويدفعهم إلى التفكير فيها ،
والتنافس في حلها ، كأن يقول لهم مثلا :

فاكهة ، شكلها مثل الكرة ، من الخارج خضراء ، ومن الداخل حمراء .

٦ - يلتقى عليهم قصصاً قصيرة شائقة ، ويحدثهم فى أشخاصها وحوادثها ، وله أن يختبر فهمهم ، ومدى تتبعهم للقصة ومنطقها ، بأن يحاول مغالطتهم ، بتغيير الوحدة الزمنية للقصة ، أو الوحدة المكانية ، أو نقص عنصر من الفكرة ، أو زيادة عنصر ، أو نحو ذلك مما يخل بالتسلسل والترتيب الطبيعى .

كما أن للمدرس أن يطلب من الأطفال أن يلقوا بعض القصص ، ويتخذ ما يلقون محوراً لمناقشات ومحادثات عامة ، وله - كذلك - أن يكلف بعض الأطفال القيام بتمثيل إحدى القصص التى سمعوها ، أو تمثيل بعض مواقف منها .

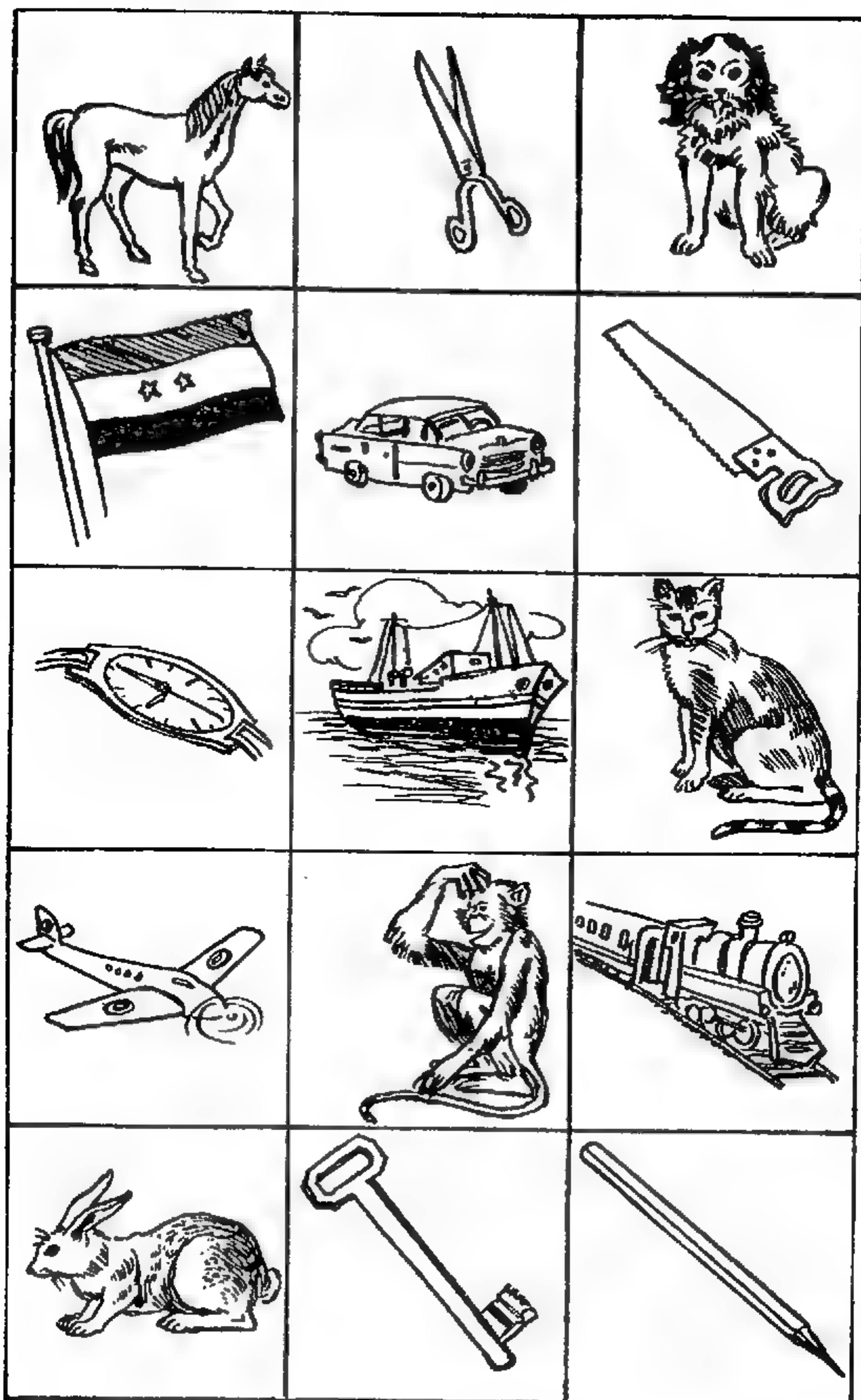
فلهذه التهيئة اللغوية آثار محمودة ، فى تزويد الأطفال بمحصول لغوى ، وثروة فكرية ، وفى أخذهم بربط المعانى ، وإدراك ما بين الأشياء من علاقات موضوعية ، أو زمانية ، أو مكانية ، ولا شك أن لهذه الحصيلة آثاراً بعيدة المدى ، فى تنمية استعداد الأطفال للقراءة والكتابة ، والدراسات اللغوية بوجه عام .

ولتعويد الأطفال دقة الملاحظة :

نعرض عليهم مجموعات من الصور ، ونطلب إليهم التعرف عليها ، وتسمية ما تدل عليه ، مثل :

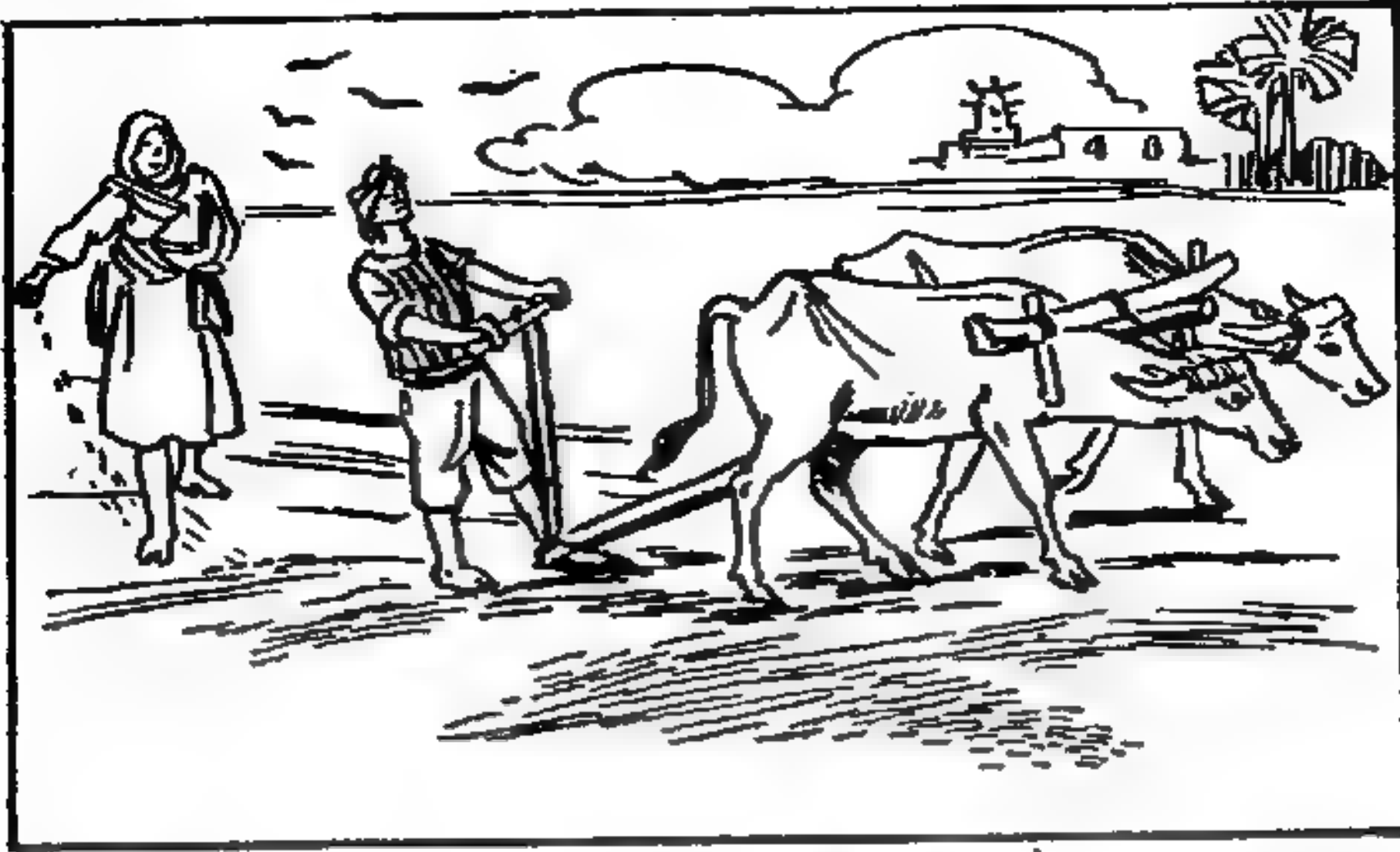
١ - مجموعة تشتمل على صور :

كلب - مقص - حصان - منشار - سيارة - علم - قط - سفينة - ساعة - قطار - قرد - طيارة - قلم - مفتاح - أرنب - (تعرض على النحو التالى) .



ويستطيع المدرس أن ينوع المحادثة في هذه الصور ، لتعهد ناحية التعبير والفهم ، وإمدادهم بالمعلومات ، وإقذارهم على إدراك العلاقات بين الأشياء .

٢ - مجموعة أو مجموعات من الصور ، تشتمل على أشخاص يؤدون أعمالا مثل :
أولاد يلعبون بالكرة ، أشخاص حول مائدة يأكلون ، فلاح يحرق الأرض بالمحراث
نجار يشق الخشب بالمنشار ، بنت تنثر الحب للدجاج . (كما في الصور الآتية) :

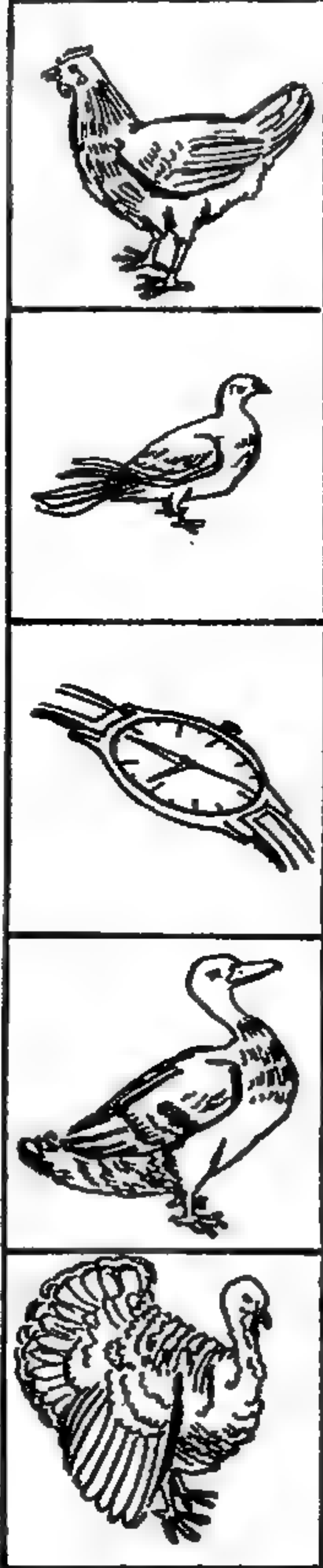


٣- مجموعات تشتمل كل منها على طائفة من الأشياء التي تجمعها صلة ، وبينها شيء مخالف لها ، مثل : (ا) برتقالة - موزة - بطيخة - علم - شمامة - (ب) دجاجة - حمامة - ساعة - بطة - ديك رومى . (ح) كتاب - قطة - مسطرة - قلم - مكتب .

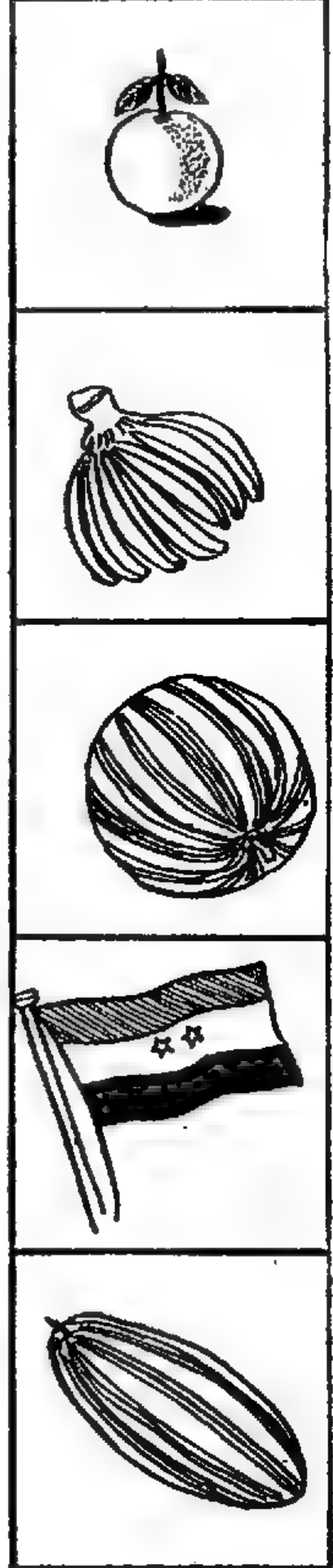
مجموعة (ح)



مجموعة (ب)



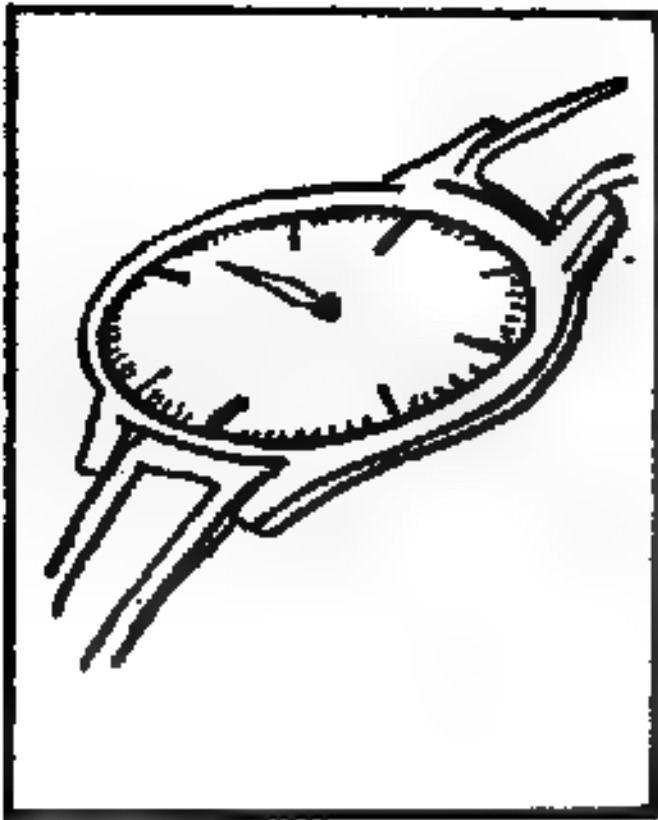
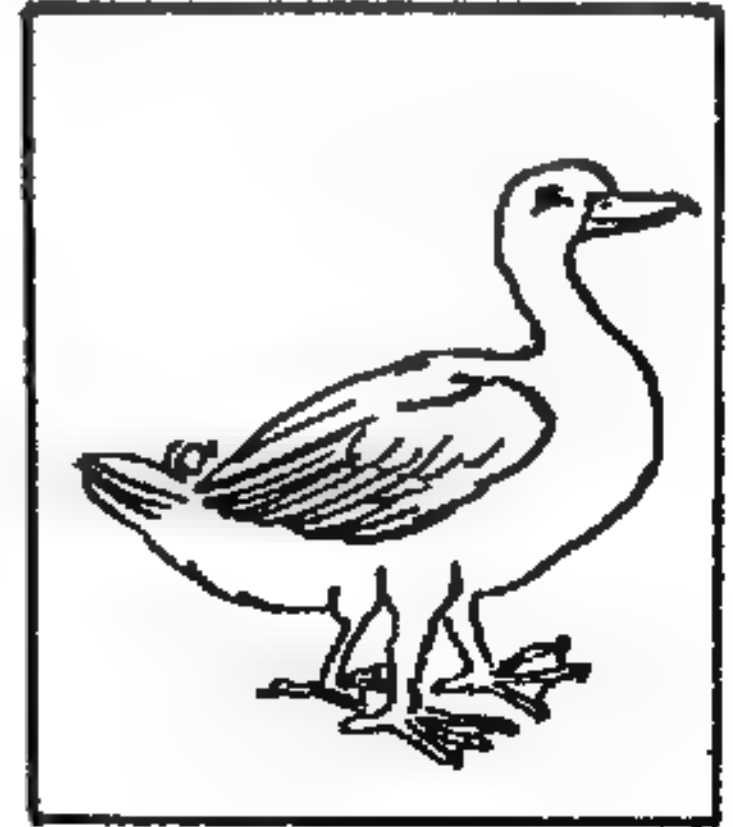
مجموعة (أ)



وفي هذه المجموعات يدرب الطفل على التعبير ، وعلى إدراك العلاقات بين الأشياء المترابطة .

٤ - مجموعة تشتمل على رسوم ، بكل منها خطأ ، ويطلب من الأطفال النظر إلى الرسوم ، وبيان ما فيها من خطأ ، مثل :

بطة بثلاث أرجل - علم جمهوريتنا بثلاثة نجوم - كف بها ست أصابع - أرنب بأذن واحدة - قطّة بدون ذيل . ساعة لها عقرب واحد .



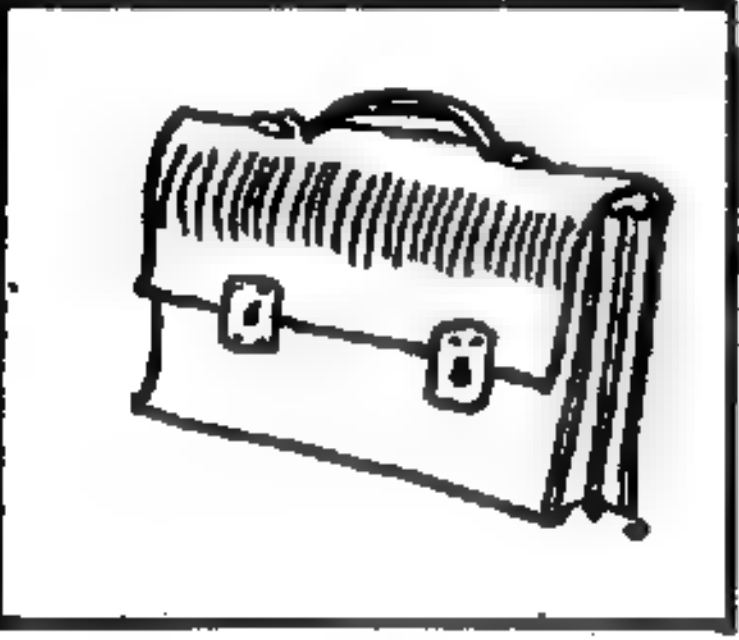
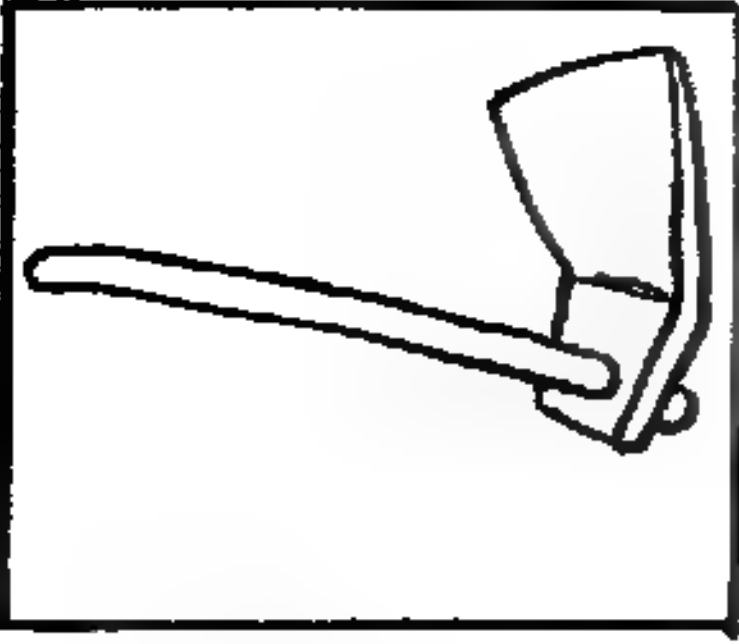
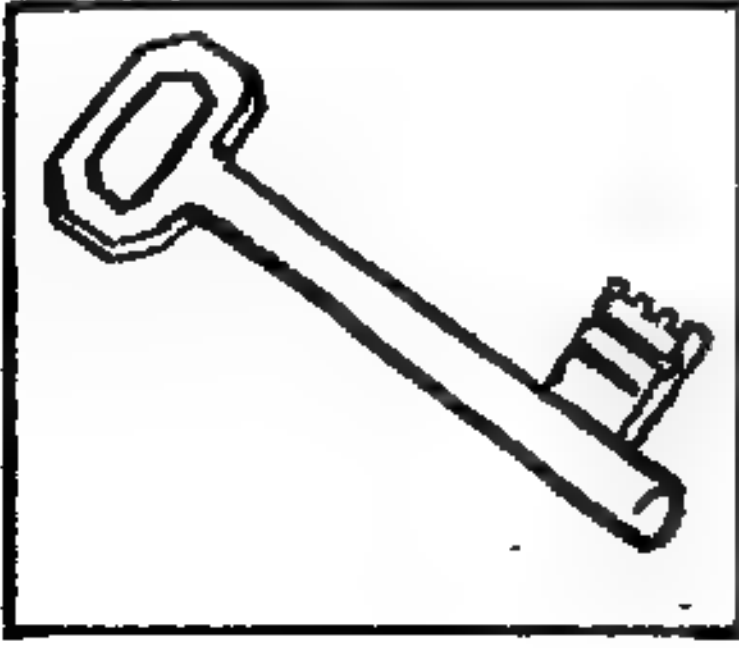
٥ - مجموعة من الصور ، تعرض في وضع رأسي على يمين الصفحة ، وتقابلها مجموعة أخرى ، ترتبط بالأولى ، على النحو التالي :

صورة منقار
صورة مفتاح
صورة فأس
صورة حقيبة كتب
صورة عروسة

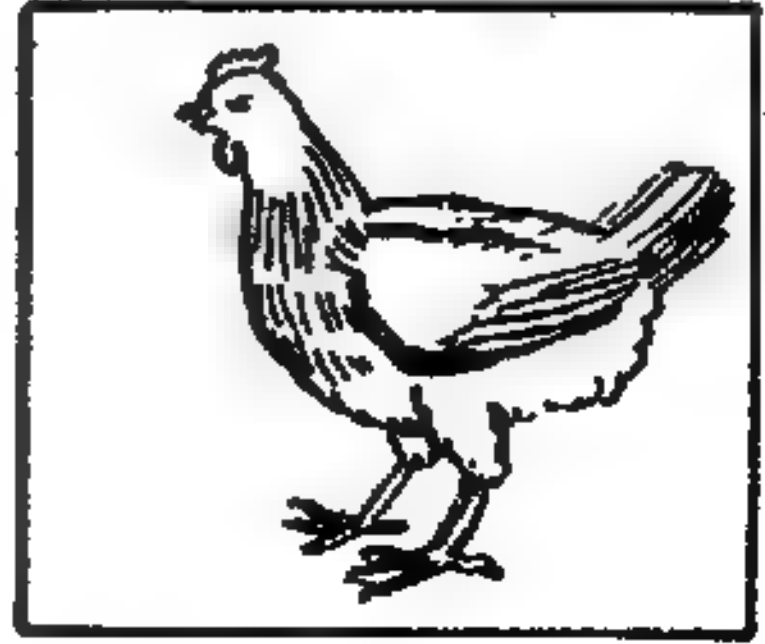
صورة تلميذ
صورة دجاجة
صورة طفلة
صورة فلاح
صورة باب

(وليكن عرض هذه الصور على النحو الآتي مثلاً) :

المجموعة الثانية



المجموعة الأولى



ويطلب من الأطفال أن يتعرفوا هذه الصور ، ثم يصلوا بين كل صورة في النهر الأول ، وما يناسبها من النهر الثاني بخطوط .

- ٦ - مجموعة من الصور ، تكون قصة قصيرة ، مثل :
- (أ) صورة ولد يحمل في يده عصا ، ثبت في طرفها خيط ، في آخره شص .
 - (ب) صورة هذا الولد ، يقف على شاطئ النهر ، وينظر إلى الماء .
 - (ج) صورته وقد ألقى الشص في الماء ، وجلس .
 - (د) صورته وقد أخرج سمكة عالقة بالشص .



ومثل :

(١) صورة تلميذ يكتب .

(ب) صورة هذا التلميذ ، وفي يده ظرف خطاب .

(ج) صورة هذا التلميذ ، وعلى الظرف طابع بريد .

(د) صورة هذا التلميذ ، وهو يلقى الخطاب في صندوق البريد .

(وتعرض الصور كما يأتي) :



ويمكن أن تستبدل بالصور نماذج من الخشب ونحوه ، تمثل أشياء يعرفها الأطفال ، مثل : الكرسي والصندوق والسرير والهرم ، ونحو ذلك .

ويقضى المدرس في مرحلة التهيئة للقراءة والكتابة نحو ثلاثة أسابيع ، وينبغي أن ينوع في استخدام الوسائل السابقة ، فيعرض على الأطفال كل يوم ألواناً متعددة منها ، كما ينبغي أن يستخدم في الدرس اللغة التي يفهمها الأطفال ، على أن يستعمل الألفاظ الصحيحة السهلة ، كلما أمكن ذلك ، ومن الممكن أن يخرج الأطفال من هذه المرحلة بطائفة قيمة من الأفكار والمفردات الصحيحة .

ثانياً : مرحلة التعريف بالكلمات والجمل :

هذه هي المرحلة الثانية من مراحل الطريقة المزدوجة ، وهي تعد أول محاولة لأخذ الأطفال برموز الحروف المكتوبة ، والربط بينها وبين الأصوات والألفاظ المنطوقة ، وفي هذه المرحلة يقوم المدرس بطائفة من الأعمال المتنوعة ، نجملها فيما يأتي :

- ١ - عرض كلمات سهلة على الأطفال .
- ٢ - تدريبهم على النطق بها ، محاكاة للمدرس أو منفردين .
- ٣ - إضافة كلمة جديدة أو أكثر في كل درس جديد .
- ٤ - تكوين جمل من الكلمات السابقة ، مع التدريب على النطق بها .
- ٥ - استخدام البطاقات واللوحات ونحوها من الوسائل الحسية المعينة .
- ٦ - تدريب الأطفال تدريباً كافياً ؛ لثبيت ما عرفوه .

وهذه الأعمال تتم في خطوات منظمة ، نشرحها في النموذج الآتي : وقد راعينا في اختيار مادته أن المفردات مما يألّفه الأطفال ، ويستعملونه في حياتهم ، وأن بعض الحروف تتكرر في أكثر الكلمات بنسب مختلفة ، وأن كثيراً من الكلمات تتكرر في الجمل ، حتى لا ينساها الأطفال ؛ وهذا هو النموذج ، نعرضه في بضع صفحات ، يستغرق علاجها مع الأطفال نحو ثلاثة أسابيع :

الدرس الأول ، ويشمل الصفحات (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤)



طريقة السير في هذا الدرس :

١- يرشد المدرس الأطفال إلى طريقة إمساك الكتاب ، وإخراج الصفحة المطلوبة (١)

٢- يوجه أنظارهم إلى الصورة المرسومة في هذه الصفحة ، ويحدثهم فيها ، وسيعلمون أنها صورة تلميذ ، ويذكر لهم أن هذا التلميذ اسمه سمير .

٣- يذكر لهم أن الكلمة المكتوبة تحت الصورة هي كلمة « سمير » .

٤- يقرأ المعلم هذه الكلمة ، ويطلب من الأطفال قراءتها قراءة جماعية أكثر من مرة ، ثم يطلب إلى بعضهم قراءتها ، واحداً واحداً .

٥- يعالج مع الأطفال الصفحات (٢ - ٣ - ٤) على هذا النحو :

٦- يعود المدرس إلى صفحة (١) ويقرأ كلمة « سمير » ، ثم يكتبها على السبورة . بخط واضح ، مراعيًا رسم الحروف بصورتها في الكتاب ، ويطلب من الأطفال قراءتها من السبورة ، ويتبع ذلك في الصفحات (٢ - ٣ - ٤) .

٧- بعد هذا العرض يعتمد المدرس إلى التدريب ؛ ليثبت صورة الكلمتين في أذهان الأطفال ، ولهذا التدريب صور كثيرة منها :

(١) يكتب المدرس كلمة « سمير » في أعلى السبورة ، ثم يكتب تحتها في خط أفقي كلمتي « سمير » و « سميرة » عدة مرات ، ثم يطالب طفلاً بقراءة الكلمة العليا ، ويطلب غيره بأن يذهب إلى السبورة ، ويمسك قطعة الطباشير ، ويصل بين الكلمة العليا ، وما يشبهها في السطر الذي تحتها بخط يرسمه ، ثم يمحو المدرس الخطوط التي رسمها الطفل ، ويمحو كلمة « سمير » العليا ، ويكتب بدلها « سميرة » ثم يعيد التدريب على النحو السابق ، وهذه صورة التدريب على السبورة .

سَمِير

سَمِيرَة - سَمِير - سَمِير - سَمِيرَة - سَمِير - سَمِيرَة

(ب) يعيد المدرس هذا التلريب ، مع مراعاة كتابة الكلمة المفردة في الجانب الأيسر ، وكتابة الكلمات الأخرى في الجانب الأيمن في وضع رأسى كما يأتى :

سَمِيرَة

سَمِير

سَمِير

سَمِيرَة

سَمِير

سَمِير

الدرس الثانى ، ويشمل صفحتى (٥ ، ٦)



طريقة السير في هذا الدرس

في هذا الدرس كلمتان جديدتان ، هما : أخو ، أخت .

(أ) يسير المدرس كما سار في الدرس السابق ، فيقرأ الجملة ، ويطلب إلى الأطفال قراءتها قراءة جمعية ، مرات كثيرة ، ثم يطلب إلى بعضهم قراءتها أفراداً ، ثم يكتبها على السبورة ، ويسير على النحو السابق .

(ب) يمكن التدريب على هاتين الجملتين على نطاق واسع ، باستخدام السبورة ، أو البطاقات ، أو اللوحات ، أو كتب التدريب التي بأيدي الأطفال .

(ح) يسير التدريب على الكتابة بجانب التدريب على النطق والقراءة ، وذلك استخدام السبورة ، أو البطاقات ، أو كراسة خاصة .

الدرس الثالث، ويشمل صفحة (٧)



في هذا الدرس كلمتان جديدتان ،
هما : أكبر - من .
وتتبع في هذا الدرس الخطوات السابقة ،
مع تنويع التلريينات :

الدرس الرابع ، ويشمل صفحة (٨)



في هذا الدرس كلمة جديدة ، هي ،
أصغر ، ويسير المدرس فيه بالطريقة
السابقة .

الدرس الخامس ، ويشمل صفحة (٩)

في هذا الدرس كلمتان جديدتان ،
 هما : أسعد - أبو ، وفي التدريب على هذا
 الدرس يمكن عرض هذه الجملة في عدة
 صور على السبورة ، مثل :
 أسعد أبو سمير وسميرة - أسعد أبو
 سميرة وسمير - أبو سمير وسميرة أسعد -
 أبو سميرة وسمير أسعد ..
 وفي هذا التنوع زيادة تعريف للأطفال
 بهذه الكلمات .



الدرس السادس ، ويشمل صفحة (١٠)



في هذا الدرس كلمتان جديدتان ،
 هما : سعاد ، أم ، ويعالج هذا الدرس
 كسابقه .

الدرس السابع ، ويشمل صفحتي (١١ - ١٢) .



في هذا الدرس كلمتان جديدتان ، هما : وقف ، جلس .

الدرس الثامن ، ويشمل الصفحات (١٣ - ١٤ - ١٥) .



الجدید فی هذا الدرس كلمتان ، هما : علی - کرسی .

الدرس التاسع ، ويشمل الصفحات (١٦ - ١٧ - ١٨ - ١٩) . *

صفحة ١٧



جَلَسَتْ سَمِيرَةٌ عَلَى كُرْسِيٍّ
وَوَقَفَ سَمِيرٌ

صفحة ١٦



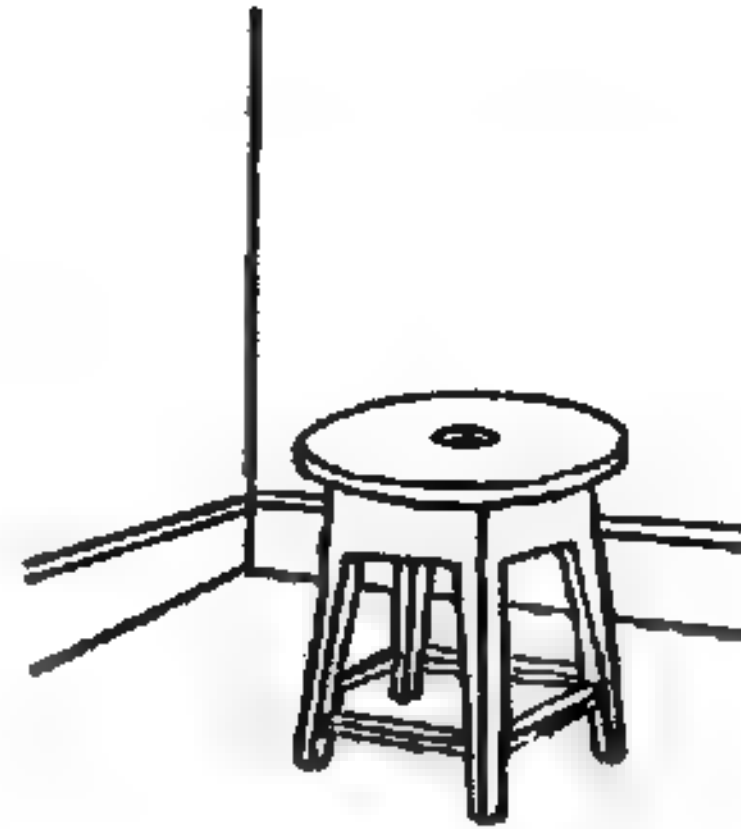
جَلَسَ سَمِيرٌ عَلَى كُرْسِيٍّ
وَوَقَفَتْ سَمِيرَةٌ

صفحة ١٩



كُرْسِيٌّ سَمِيرَةٌ
لَوْنُهُ أَصْفَرُ

صفحة ١٨



كُرْسِيٌّ سَمِيرٌ
لَوْنُهُ أَبْيَضُ

الجديد في هذا الدرس ثلاث كلمات ، هي : لونه - أبيض - أصفر .

* تشمل في طبع كتب الأطفال الألوان اللازمة .

الدرس العاشر ، ويشمل الصفحات (٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣) . *

صفحة ٢١



أَمْسَكْتُ سَمِيرَةَ سَاعَةً

صفحة ٢٠



أَمْسَكَ سَمِيرَ سَاعَةً

صفحة ٢٣



سَاعَةٌ سَمِيرَةٌ لَوْنُهَا أَصْفَرُ

صفحة ٢٢



سَاعَةٌ سَمِيرَةٌ لَوْنُهَا أَبْيَضُ

في هذا الدرس كلمتان جديدتان ، هما : أمسك - ساعة .

ويجدر بنا - بعد هذا - أن نشير إلى عدة أمور :

- ١ - عرف الأطفال من هذه الدروس العشرة عشرين كلمة .
- ٢ - كما عرفوا تسع عشرة جملة ، يمكن في التمرينات أن يتولد منها - في غير تكلف - جمل أخرى من المفردات نفسها .
- ٣ - يلاحظ أن بعض الحروف تكرر أكثر من مرة في بعض هذه الكلمات ، وأظهرها حرف السين ، وهذا مما يساعد في مرحلة التحليل والتجريد .
- ٤ - لم نقيّد المعلم بصور محدودة من التمرينات ، وله أن يعتمد على كتب التدريب ، التي في أيدي الأطفال ، وأن يبتكر طرائق أخرى ، يستخدم فيها الوسائل المعينة الممكنة .
- ٥ - ليس من الضروري أن يتناول المدرس في كل حصة درساً جديداً ، بل ينبغي أن يعطى كل درس الزمن الكافي لتثبيت كلماته وجملة ، ولا ينتقل من درس إلى آخر إلا بعد التثبيت الكامل لمادته في أذهان الأطفال ، لأن النجاح في هذه المرحلة ضروري لما يتلوه من المراحل .
- ٦ - تمتد مرحلة التعريف إلى ما قبل آخر العام الدراسي بشهر ، حيث يتم تجريد جميع أصوات الحروف الهجائية ، وتعالج في أثنائها مرحلة التحليل والتجريد ، ومرحلة التركيب .

الكتابة في مرحلة التعريف :

كما يؤخذ الأطفال في هذه المرحلة بقراءة الكلمة أو الجملة ، ثم ينتقلون إلى الأصوات والحروف ، يؤخذون - كذلك - بكتابة الكلمة والجملة ، ثم ينتقلون إلى إتقان كتابة الأجزاء . والغرض من التدريب على الكتابة في هذه المرحلة ، هو إقدار الطفل على رسم ما يقرؤه ، بصفة تقريبية ، ونغتنر له في ذلك ما يبدو في هذا الرسم من خطأ أو نقص ، أو قبح ، أو عدم انسجام بين الكلمات أو أجزائها ، كما لا نقيده بالكتابة بالقلم ، فإن استخدام القلم في الكتابة يشق عليه في هذه السن ، بل نترك له الحرية في رسم الكلمات والجمل بالتخطيط في الرمل ، أو استخدام الصلصال أو الخرز أو نحو ذلك .

وينبغي تشجيع الأطفال على الكتابة ، وإطراء جهودهم ، وعلم تصحيح شيء في كتابتهم .

ثالثاً : مرحلة التحليل والتجريد :

هذه هي المرحلة الثالثة من مراحل الطريقة المزدوجة ، نعرضها فيما يلي :

(أ) معنى التحليل والتجريد :

المقصود بالتحليل تجزئة الجملة إلى كلمات ، وتجزئة الكلمة إلى أصوات ، والمقصود بالتجريد اقتطاع صوت الحرف المكرر في عدة كلمات ، والنطق به منفرداً ، وتختار جمل التحليل ، وكلمات التحليل والتجريد مما سبق أن عرض على الأطفال ، وعرفوه ، وثبت في أذهانهم ، وتعد مرحلة التجريد أهم خطوات هذه الطريقة ، في تعليم القراءة للمبتدئين ؛ فعليها تتوقف قدرة الطفل على مواجهة الكلمات الجديدة وقراءتها .

(ب) هدف هذه المرحلة :

ترمى مرحلة التعريف بالكلمات والجمل إلى تثبيت الكلمة أو الجملة تثبيتاً تاماً في أذهان الأطفال ، بطريق التكرار ؛ حتى يستطيع الطفل أن يقرأها في سهولة وسرعة ، حين يقع نظره عليها ، دون مساعدة من المعلم ، أو استرشاد بصورة أو رسم ، والطفل في هذه القراءة يلتقط ببصره الكلمة أو الجملة التقاطاً كلياً ، كأنه يتناول قطعة واحدة ، أو شيئاً واحداً مناسكاً .

أما مرحلة التحليل والتجريد فهي ترمى إلى أن يدرك الأطفال أن كل كلمة أو جملة تتكون من أجزاء كثيرة ، وأن الأجزاء تختلف نطقاً ورسمًا ، وذلك بتجزئة الكلمة أو الجملة إلى عناصرها .

(ج) متى يبدأ بهذه المرحلة :

ليس من السهل تحديد وقت معين لبدء هذه المرحلة ؛ لأن ذلك يرتبط بمستوى الأطفال ، ومدى ما فهموه في مرحلة التعريف ، وإمكانات المدرسة ، وما لديها من

بطاقات ولوحات ونحوها ، ولكن للمدرس أن يبدأ هذه المرحلة إذا ما اطمأن اطمئناناً كاملاً إلى أن أطفاله قد عرفوا طائفة من الكلمات والجمل معرفة تامة ، وأن تدريباتهم السابقة على النطق والكتابة قد أثبتت قدرتهم على تمييز الكلمات وأصوات الحروف .

وسيتبين للمدرس أن الطفل قد تهيأ لمرحلة التحليل والتجريد ، وأن تكرار الجمل والكلمات في مرحلة التعريف ، قد ساعد على تثبيت صورها وأصواتها في ذهنه ، وأوضح له ما بين أجزائها من ضروب التشابه والاختلاف .

وسيعلم المدرس — كذلك — أن الطفل قد انتقل من إدراكه للكلمة جملة ، إلى إدراكها أجزاء ، وأصبح يعقد صلة بين الحروف وما يشبهها من الأشياء : فالألف — مثلاً — تبدو في نظره مثل العصا ، والسين كأمنان المنشار ، والباء كالطبق ، والهاء المقفلة كالكمكة . . . وهكذا .

ومعنى هذا أن الطفل قد كمل تهيؤه لعملية التحليل والتجريد .

وفي ضوء هذا كله يستطيع المدرس أن يبدأ هذه المرحلة ، قبل منتصف العام الدراسي ، وله أن يتجاوز هذه الفترة ، أو يسبقها إذا دعت الضرورة إلى ذلك .

خطوات هذه المرحلة :

- ١ — تحليل الجملة إلى كلمات .
- ٢ — تجريد أصوات الحروف .
- ٣ — تحليل الكلمة إلى أصوات .

في تحليل الجملة إلى كلمات :

يكتب المدرس على السبورة إحدى الجمل التي عرفها الأطفال ، ولتكن « سمير جلس على كرسي » ويطلب طفلاً أو أكثر بقراءة هذه الجملة .

ثم يكتب المدرس هذه الجملة ، مع تغيير في ترتيبها ، ولتكن بهذه الصورة : « جلس سمير على كرسي » ثم يطلب طفلاً أو أكثر بقراءتها ، ثم يكتبها بصورة أخرى ، مثل : « على كرسي جلس سمير » ويطلب طفلاً أو أكثر بقراءتها ، ثم يوجه أنظارهم إلى

وضع كلمة « سمير » في الجمل الثلاث ، ولا شك أن تغير أوضاع الكلمات في الجملة مع المحافظة على المعنى ، يفهم الأطفال أن هذه الكلمات أجزاء في هذا الكلام .

وللمدرس أن يكتب كل كلمة من هذه الجملة في بطاقة ، ويعطى أحد الأطفال البطاقات الأربع ، ويكلفه أن يقرأ ما في كل بطاقة ، ثم يطلب إليه أن يضع هذه البطاقات ، واحدة بجانب الأخرى ؛ لتكوين جملة .

وأمام المدرس طرق كثيرة لتحليل الجمل إلى كلمات ، وفي كتب التدريب ما يساعده على ذلك .

وفي تجريد أصوات الحروف :

١ - يختار المدرس كلمة تشتمل على الحرف المطلوب تجريده ، وليكن حرف السين ، مثل كلمة « سمير » ويكتبها على السبورة .

٢ - يطلب من طفل قراءة هذه الكلمة ، ثم يطلب من آخر قراءتها ببطء ، ثم يطلب من ثالث قراءتها ببطء أكثر ، وستؤدي هذه التجربة إلى النطق بالصوت (س) فيأمره المدرس بالوقوف عند هذا الصوت .

٣ - يطلب من طفل آخر تكرار الصوت (س . س . س) .

٤ - ينطق المعلم هذا الحرف مشيراً إلى رسمه على السبورة ، ثم يقول للأطفال : هذا الجزء تكرر في كلمات كثيرة مما عرفتموه في الدروس السابقة ، ويطلبهم بذكر كلمات منها ، ويكتبها على السبورة في وضع رأسى ، تحت كلمة « سمير » كما يأتي :

سمير	سمير
↑	↑
سعاد	سعاد
↑	↑
أسعد	أسعد
↑	↑
كرمي	كرمي
↑	↑
جلس	جلس
↑	↑

٥ - يسأل المعلم الأطفال : ما الجزء الذى تكرر فى هذه الكلمات ؟

ويتخير طفلاً يشير إليه .

٦ - يعيد المعلم كتابة هذه الكلمات أمامهم مراعيًا كتابة حرف السين بلون مخالف ، ووضع شرطة أو سهم تحته .

٧ - يطلب من الأطفال النطق بهذا الحرف ، فى كل صورة صوتية من صوره ، ويمكن هنا تعريف الأطفال اسم الحرف .

٨ - يطلب منهم أن يأتوا بكلمات أخرى ، فيها هذا الحرف ، فى أى جزء من أجزاء الكلمة .

٩ - ينقل ما على السبورة فى بطاقة كبيرة ، تسمى « لوحة التجريد » ويعلقها فى الفصل ؛ ليراها الأطفال دائماً ، فلا ينسوا الحروف المجردة .

١٠ - يكتب المدرس مرة أخرى الكلمات : سمير - سعاد - كرسى - أسعد فى وضع رأسى ، مع مراعاة ضبط السين ، ويمرّن الأطفال على النطق بالكلمات ، والنطق بالسين مضبوطة ؛ وبهذا يدرب الأطفال على الشكل .

التدريب :

يكلف المدرس الأطفال أن يصنعوا هذا الحرف بالرسم فى الرمل ، أو باستخدام الصلصال ، أو الورق ، أو نحو ذلك .

تحليل الكلمة إلى أصوات :

لا يتسنى للمدرس هذا التحليل إلا بعد انتهائه من تجريد مجموعة من الحروف ، تصلح لتكوين بضع كلمات ، فلنفرض أن المدرس قد انتهى من تجريد أصوات الحروف الآتية :

(س - ع - د - ا - ر - م - ي - ك) ويتأمل هذه الحروف نجد أنها تساعد على تحليل الكلمات :

(أسعد - اسم - كرمى - أمسك) ، وهذه الكلمات قد عرفها الطفل في دروسه السابقة .

وطريقة هذا التحليل :

١ - أن يكتب المدرس في أعلى السبورة الحروف التي جردت كلها ، ويطلب من الأطفال قراءتها .

٢ - يختار المدرس إحدى الكلمات السابقة ، ولتكن كلمة « أسعد » .

٣ - يطلب من طفل قراءتها ببطء ، مع الإشارة إلى أجزائها عند القراءة .

٤ - يشير المدرس إلى الكلمة ، ويقول للأطفال : هذه الكلمة مركبة من بعض الأجزاء التي في أعلى السبورة ، ثم يشير إلى الحرف الأول (أ) ويطلب من الأطفال أن يسيروا إلى ما يشبهه في أعلى السبورة ، ثم يكتب هذا الحرف (أ) مرة أخرى وهكذا في بقية الحروف ، وكلما أشاروا إلى حرف كتبه ، مع مراعاة ترك فاصل قصير بين كل حرفين متتالين ، حتى تتكون الكلمة ، ثم يدرب الأطفال على نطق أصوات هذه الحروف مرتبة ، ثم نطقها من غير ترتيب ، ثم يطلب إليهم كتابتها .

٥ - ينتقل المدرس - بعد ذلك - إلى الكلمات الأخرى ، حتى يدرك الأطفال أن كل كلمة يمكن تحليلها إلى أصوات مختلفة .

ويستطيع المدرس أن يركب من هذه الحروف كلمات جديدة ، لم يسبق للأطفال عهد بها ، ويحللها معهم بهذه الطريقة ، مثل كلمة : عدس - رعد .

وكلما زادت الأصوات المجردة اتسع نطاق التحليل ، فإذا ما انتهى المدرس من تجريد أصوات الحروف الهجائية كلها ، والتدريب عليها ، استطاع الطفل أن يواجه أية كلمة جديدة بالقراءة والتحليل والكتابة .

الكتابة في مرحلة التحليل والتجريد :

الكتابة في مرحلة التعريف تشق على كثير من الأطفال ، ولكنهم في مرحلة التحليل يقدرّون على استخدام أقلام الرصاص والبطاقات ، وتحليل الكلمة إلى أجزائها سيدفع

الأطفال إلى الاهتمام بكل جزء ورسمه رسمًا صحيحًا ، والواقع أن التحليل والكتابة ، يساعد كل منهما الآخر .

وينبغي أن نقنع من الطفل في هذه المرحلة بما تسفر عنه محاولاته ، وألا نضيق بما يبدو في كتابته من العيوب .

رابعاً : مرحلة التركيب :

هذه المرحلة آخر مراحل الطريقة المزدوجة ، وهي ترتبط بمرحلة التحليل ، وتسير معها ، والغرض منها تدريب الأطفال على استخدام ما عرفوه من كلمات وأصوات وحروف في بناء جمل ، وهذا البناء نوعان : بناء جملة ، وبناء كلمة .

بناء الجملة :

ويأتي عقب تحليل الجملة إلى كلمات ، وذلك بإعادة تكوين الجملة من كلماتها ، أو بتأليف جملة جديدة من كلمات سابقة ، وردت في عدة جمل .

بناء الكلمة :

ويأتي عقب تجريد مجموعة من أصوات الحروف ، فيعمد المدرس مع أطفاله إلى بعض الحروف المجردة ، ويكون منها إحدى الكلمات السابقة ، أو كلمات جديدة ، لها مدلولها في أذهان الأطفال .

الكتابة في مرحلة التركيب :

يمارس الطفل الكتابة في هذه المرحلة ، بعد سلسلة من محاولاته السابقة ، ويتوقع منه في هذه المرحلة القدرة على ضبط يده ، وتحسين كتابته ، وتجنب الأخطاء الصارخة ، ونراه قد كسب كثيراً من مهارات الكتابة ، فيعني بالنقط ، واستقامة السطور ، ووضوح الأجزاء الدقيقة . . . وهكذا .

وقد فهم من العرض السابق أن تدريب الطفل على الكتابة ، ليس عملاً مستقلاً ، وإنما هو مرتبط بدروس القراءة ، ومتصل بها تمام الاتصال ، فتعليم القراءة في هذا الصف

يسير جنباً إلى جنب مع تعليم الكتابة ، والتقدم في واحدة منهما يساعد على التقدم في الأخرى .

كلمة لا بد منها :

يبدو مما عرضناه في طرق تعليم القراءة للمبتدئين ، أننا ننحاز إلى طريقة البدء بتعليم الكلمات والجمل ، وأنها تفضلها على طريقة البدء بتعليم الحروف ، وعلينا — إذن — أن نبذل هذه الحيرة التي تملك الآباء والمدرسين ، والتي تترجم عنها أسئلتهم وأحاديثهم حين يقولون : لقد جربت طريقة الحروف في الميدان التعليمي عشرات السنين ، فشئت صلاحيتها ، ولم تلحظ فيها صعوبة ، ولم يرتفع من أجلها صوت بالشكوى ، وتربى عليها أجيال متعاقبة من المثقفين ، فماذا حدث لها الآن ؟ وفيما العُدول عنها إلى طريقة البدء بالكلمات والجمل ، وقد قررتها وزارة التربية والتعليم ، في السنوات الأخيرة ، وأخذت بها المدرسين والأطفال في المرحلة الابتدائية ، فعجزت تلك الطريقة عن تحقيق الغاية ، وأثارت حولها عواصف من الشكوى والضجيج ، وأخفقت في تيسير القراءة على المبتدئين ، وخلفت وراءها أفواجا من الأطفال ، انتهت بهم الدراسة في المرحلة الابتدائية ، وهم لا يكادون ينطقون جملة إذا حاولوا القراءة ، أو يكتبون أسماءهم إلا بمزيد من العسر والمشقة ؟

ونحن لا يسعنا إلا أن نعترف بأن طريقة الحروف تربى عليها أجيال وأجيال ، وأنها سادت ميدان التعليم عشرات السنين ، خالصة من النقد والاعتراض ، ولكن الذين يتصلون للدفاع عنها الآن ، إنما هم أبناؤها الذين هم في طور الشباب أو الرجولة ، ولعلمهم — لبعد عهدهم بهذه الطريقة — قد نسوا ما لا قوا فيها أيام طفولتهم من كد وعنت ، وما بذلوا لها من جهد ، وما أنفقوا فيها من وقت ، وما اعتراهم بسببها من ملل وسأم ، كاد يزهدهم في التعليم ، ويقذف بهم خارج أسوار المدارس ، ويدفعهم إلى ميدان حيوى آخر ، كما اندفع مئات وألوف غيرهم ، فراراً وهرباً ، وإيثاراً للأمية على هذا التعلم الثقيل البغيض .

وإذا كان هؤلاء المدافعون قد وصلوا إلى غايتهم ، باستخدام هذه الطريقة ، فقد وصلوا على دابة هزيلة عجفاء ، ذاقوا معها مرارة البطء والتخلف ، وعانوا عذاب السفر ، ووعثاء الطريق .

أما طريقة البدء بالكلمات والجمل فلا يسعنا - أيضاً - إلا أن نعترف بأنها أثارت شكاة وضجيجاً ، وكانت موضع التذمر والاستياء ، وأنها أخفقت في كثير من ميادين التطبيق ، وقصرت بالأطفال عن بلوغ الغاية .

ولكننا نقرر - منصفين - أن هذا كله لا يرجع إلى عيب في جوهرها ، أو نقص في أصولها الفنية والنفسية ، وإنما هي سيارة فقدت السائق المدرب الحبير ، أو احتاجت أجهزتها - في بعض مراحل الطريق - إلى شيء من الإصلاح ، أو استكمال بعض الأجزاء ، ولو تهيأت لها كل المقومات لوصلت بأربابها إلى الغاية المنشودة ، في يسر وسرعة .

فالواقع أن هذه الطريقة امتحنت شرا متحان ، ولازمها شيء كثير من سوء الحظ ، وسوء الفهم ، وسوء الحكم :

١ - فهي طريقة جديدة ، لم يألّفها المدرسون ، حينما كانوا متعلمين ، وحينما صاروا معلمين ، والنفس البشرية - في كثير من الأحوال - تنكر كل جديد مجهول ، وتترزع دائماً إلى ما ألفت من العادات والأساليب .

٢ - وهي تكلف المدرسين شيئاً غير قليل من الجهد والتفكير ، وتحرمهم لذة النظام الرتيب اليسير ، الذي درجوا عليه ، وخلقوا قواعده وأصوله ؛ فليس عجيبيّاً - إذن - أن يضيّقوا بها ، ويتمردوا عليها ، ويضنوا عليها بالإخلاص في التطبيق .

٣ - وهي - فوق ذلك - تحتاج إلى فهم أصولها وأسسها فهماً دقيقاً واعياً ، وهذا الفهم لم يتيسر لطائفة كبيرة من المدرسين ؛ لأنهم لم يلربوا عليها تدريباً كافياً ، قبل أن يطلب إليهم تطبيقها في ميدان التعليم ، وقد اقتضى ذلك أن كثيراً من المدرسين أهملوها ، ولم يتقيدوا بها إلا في فترات قليلة ، يتلون فيها بزيارة الرؤساء والمفتشين ، فإذا ما خلوا إلى أطفالهم ، عادوا بهم إلى الطرائق القديمة ، يمارسونها في سر وخفاء ، على طريقة التهريب المحظور ، فكان سلوكهم هذا أشبه بالتهريب العلمي المقنن ؛ وبهذا اضطرب أسلوب التعليم ، واضطربت عقول الأطفال ، والتوت أمامهم السبيل ؛ ففقدوا ثقتهم بأنفسهم ، وثقتهم بمعلميهم ، وبهذه التجربة الجديدة في حياتهم ، وباء أكثرهم بالخيبة وسوء العاقبة .

٤ - وهناك عنصر آخر حارب هذه الطريقة ، وظاهر المدرسين على التكرار لها ، والخروج عليها ، وهذا العنصر هو الآباء ؛ فهذه الطريقة جديدة عليهم ، لم يألّفوها ، ولم يفهموها ، ولا يملكون أن يتولوا تطبيقها على أولادهم .

٥ - على أن تبعة إخفاق هذه الطريقة ، في بعض ميادين التطبيق ، لا ينبغي أن تلقى على المدرسين وحدهم ، ولا على الآباء والمدرسين ، وإنما يقتضى الإنصاف أن تلقى جزءاً من هذه التبعة على الطريقة نفسها ، بالصورة التي طبقت بها ؛ فقد أعفت المدرسين أول الأمر - في مبادئها وكتبتها - من أن يأخذوا أطفالهم بنطق الكلمات وأجزائها مضبوطة بالشكل المناسب ، وتأدية أصوات الحروف المختلفة ، باختلاف هذا الشكل ، فكان مفهوم القراءة في نظر الأطفال ، لا يعدو الالتقاط البصرى للكلمات ، وتأديتها على أية صورة صوتية ، دون التقيد بالشكل الضابط لهذه الأصوات ؛ وبهذا فسدت قراءتهم ؛ لأنها فقدت أهم المقومات الأساسية للقراءة العربية السليمة .

٦ - وجزء من التبعة يقع على عاتق الوزارة : فقد فرضت هذه الطريقة على المدرسين ، ووضعت كتبها للأطفال ، ولكن هذه الكتب وحدها لا يمكن أن تخدم هذه الطريقة ، أو تحقق مزاياها ، أو تهين لها سبيل النجاح ، بل لابد أن يكون بجانب هذه الكتب المعدة للقراءة ، كتب أخرى في يد الأطفال ، تشمل على طوائف كبيرة من التدريبات ، تساير دروس القراءة ، ولا بد - كذلك - من توافر الوسائل المعينة الشائعة ، كالبطاقات واللوحات ، والنماذج ونحوها ، ونعتقد أن أكثر المدارس - وبخاصة مدارس الريف - تعوزها هذه الإمكانيات ، وليس من العدل أن نكلف المدرسين - وهم مرهقون بالأعمال والجداول المشحونة - أن يعدوا بطاقات ، أو ينتجوا شيئاً من هذه الوسائل المعينة ، كما تحتاج هذه الطريقة أيضاً إلى أن يكون بيد المعلم كتاب يهديه إلى معالجة مراحلها ، وطريقة استعمال الكتب التي تخدمها .

• • •

هذه كلمة حق وإنصاف ، لا نريد بها إلا إحقاق الحق ، وإنصاف العاملين ، وحسم الرأي في مشكلة شغلت كثيراً من الآباء والمعلمين وقتاً طويلاً .

ونعود إلى « الطريقة المزدوجة » التي آثرناها . فنوجه النظر إلى أنها قد برئت من هذه

الشوائب ، وهيئت لها وسائل النجاح ، ولا يعوزها غير إخلاص المدرسين ، ولسنا في شك من هذا الإخلاص ، بعد أن وضحت الغاية ، ومهد السبيل .

طريقة تعليم القراءة في الحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية :

تتكون هذه الحلقة من الصف الثاني الابتدائي ، وأطفال هذا الصف قد وصل مستواهم القرائي إلى تعرف الحروف وأصواتها ، وإلى تعرف كثير من الكلمات والجمل ، وإلى القدرة على قراءة كلمات جديدة .

تكفلت دراستهم في الصف الأول بوصولهم - أو وصول أكثرهم - إلى هذا المستوى ، وعلينا أن ندفعهم في هذا الصف إلى مستوى أرفع ، ولكن ينبغي أن ندخل في الاعتبار أن كثيراً من هؤلاء الأطفال انتقلوا إلى الصف الثاني ، وليسوا أهلاً له ، وإنما كان نقلهم بمضي المدة المحدودة في قانون التعليم الابتدائي ، ولم يتح لهم في الصف الأول وسائل الاستفادة الكاملة ، إما لكثرة غيابهم ، وإما لنقص في هيئة التدريس بالمدرسة ، وإما لتأخر صرف الكتب ، وإما لأسباب أخرى غير ذلك ؛ ولهذا كان من واجب المدرسين في هذا الصف أن يكثرُوا في أول العام الدراسي من تدريب الأطفال على ما سبقت دراسته في الصف الأول ، من التعريف بالكلمات والجمل ، ومن تجريد الحروف ؛ فلعل انقطاع الأطفال عنها مدة الإجازة الصيفية ، قد أنساهم كثيراً منها ، فإذا اطمأن المدرسون - بعد ذلك - إلى مستوى الأطفال ، عاجلوا معهم بطريقة منظمة متدرجة شيئاً من الصعوبات الهجائية الجديدة ، مثل أحرف المد الثلاثة ، والتنوين مع الحركات الثلاث ، واللام الشمسية ، واللام القمرية ، والمد ، والشدة ، والتاء المفتوحة ، والتاء المقفلة ، والألف اللينة في أواخر الكلمات ، ويجدر بنا أن نشير إلى عدة أمور :

١ - أن الوزارة قد وضعت مواصفات لكتب القراءة ، يسترشد بها المؤلفون ، في اختيار مادة الكتب ، وطريقة عرضها ؛ ولهذا ينبغي أن يدرس المعلم طريقة الكتاب ؛ ليحسن استخدامه والانتفاع به .

٢ - ربط الكتابة بالقراءة في هذا الصف .

٣ - العناية بالتدريبات ، وبخاصة ما يتصل منها بالصعوبات الهجائية الجديدة .

٤ - الانتفاع بالأناشيد السهلة في تحبيب القراءة إلى الأطفال .

طريقة تعليم القراءة في الحلقة الثالثة من المرحلة الابتدائية :

تتكون هذه الحلقة من الصفين الثالث والرابع ، وتلاميذ هذه الحلقة قد اجتازوا مرحلة الكلمات والجمل ، ونمت ثروتهم اللغوية ، وكسبوا شيئاً من مهارات القراءة والكتابة .

وفيما يلي رسم للطريقة التي يتبعها المدرس في دروس القراءة لهذه الحلقة ، أو دروس المطالعة ، كما يطلق عليها هذه الحلقة ، ولما يتلوها في المرحلة الابتدائية ، والمرحلتين الإعدادية والثانوية .

وقبل أن نرسم خطوات هذه الطريقة نوجه أنظار المدرسين إلى ما يأتي :

١ - لا نريد برسم طريقة لتدريس المطالعة أن نقيّد المدرسين بطريقة معينة ، أو نحرمهم حقهم في الابتكار والتجربة ، وإنما نتحصر غايتنا في رسم بعض المعالم ، التي ينبغي الاهتمام بها في درس المطالعة .

٢ - ليست الطريقة من الحمود بحيث تأبى مواجهة الحالات المختلفة بما يناسبها ، ولكننا نريد المدرس على أن يتصرف في خطوات هذه الطريقة بما يحقق الغاية ، في ضوء ما أمامه ، من نوع الموضوع ، أو نوع التلميذ ، أو نوع الكتاب ، أو نحو ذلك . ومن أهم المسائل التي يحتاج المدرسون فيها إلى رأى يحسم الخلاف والاضطراب ، أن يعرفوا كيف يتناولون موضوع القراءة مع التلاميذ .

أيقراً الموضوع كله قراءة متتابعة ، ثم يناقش بعد ذلك ؟

أم يقسم أجزاء ، ويعالج كل جزء على حدة ، قراءة ومناقشة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال نذكر أن طريقة التناول من هذه الناحية تختلف باختلاف مرحلة التعليم ، وباختلاف نوع الموضوع ، من حيث الطول والقصر ، أو من حيث طريقة بنائه ، وترابط أجزائه :

(أ) في الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية ، يجرأ الموضوع ، ويعالج كل جزء على حدة .

(ب) وفي الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ، وكذلك في المرحلة الإعدادية ، يقرأ الموضوع قراءة متتالية متتابعة ، ثم يناقش .

(ج) وفي المرحلة الثانوية يجرأ الموضوع أجزاء - لأن الموضوعات عادة طويلة -

ويعالج كل جزء على حدة .

هذه هي الطريقة العامة ، ولكن من الممكن تغييرها :

(أ) فيقرأ الموضوع كله قراءة متتالية في الصفين الثالث والرابع من المرحلة الابتدائية ، إذا كان الموضوع قصيراً ، أو كان قصة .

(ب) ويجزأ الموضوع في الصفين الخامس والسادس ، وفي المرحلة الإعدادية ، إذا كان طويلاً .

(ج) ويقرأ قراءة متتالية في المرحلة الثانوية إذا كان قصيراً ، أو كان قصة مترابطة .

خطوات الدرس :

يتبع المدرس الخطوات التالية ، وله أن يتصرف فيها ، مع المحافظة على الأسس الهامة : كالقراءة السرية ، ومناقشة الأفكار ، وشرح المفردات اللغوية .

١ - التمهيد :

ويكون بعرض صور أو نماذج ، أو بإلقاء أسئلة على التلاميذ ، تتصل بموضوع الدرس ، والغرض من التمهيد تهيئة أذهان التلاميذ للموضوع ، وتوجيه أفكارهم إليه بطريقة مشوقة ، تنقلهم مما كانوا فيه قبل دخول المدرس ، من أحاديث ومزاح وفكاهات ، إلى ما يريد المدرس أن يتجهوا إليه ، ويعيشوا بأفكارهم فيه ، وتنقلهم - كذلك - من الجو النفسى الذى كان مسيطراً عليهم فى الحصة السابقة ، إلى الجو النفسى الملائم للدرس الجديد .

وليس الغرض من التمهيد مجرد الوصول إلى عنوان الدرس ؛ فهذا تمهيد قاصر متكلف ، لا يغنى شيئاً ، ولكن الغرض هو تحصيل صورة عن الموضوع فى أذهان التلاميذ ، وإثارة نشاطهم الفكرى ، وبعث شوقهم إليه .

والتمهيد الناجح هو ما يشعر التلميذ بعده بحاجة إلى قراءة الموضوع ؛ ليهتدى إلى حل المشكلة التى أثارت ، أو ليعرف المزيد من التفصيل بعد الإجمال ، أو ليصل إلى الإجابة عن أسئلة وجهها المدرس ، وتعتمد أن يتركها دون جواب .

وفى ما يلى نموذج لهذا التمهيد :

نفرض مثلاً - أن موضوع القراءة هو قصة الفأر والأسد ، وخلاصتها أن الفأر مشى

على وجه الأسد ، وهو نائم ، فهب الأسد من نومه مترعجاً ثائراً ، وقبض على الفأر ، يريد أن يضرب به الأرض فيقتله ، ولكن الفأر بكى ، وتوسل إليه أن يعفو عنه ، ويطلق سراحه ، فاستجاب له الأسد ، وعفا عنه وأطلقه .

وفي يوم وقع الأسد في شبكة صياد ، وأخذ يضطرب فيها ، ويبحث عن طريقة للخلاص منها ، ولكنه عجز ؛ فزار زئيراً عالياً ، فسمعه الفأر ، وعرفه من صوته ، وأدرك أنه في شدة ؛ فأقبل عليه مسرعاً وطمأنه ، وأخذ يقرض الشبكة بأسنانه الحادة حتى مزقها ونجى الأسد منها ، فشكره الأسد على معرفته ، فقال له الفأر : معروفك أسبق ، وأنا لم أصنع شيئاً إلا رد الجميل .

فيستطيع المدرس أن يمهّد لهذا الموضوع بحديث مع التلاميذ وأسئلة يوجهها إليهم على النحو الآتي :

— ما الحيوانات التي تعيش في المنزل ؟

— القط — الكلب — الأرنب — الفأر (وإذا لم يذكروا الفأر يسأل المدرس سؤالاً آخر هو) :

— من الحيوانات التي تعيش في المنازل حيوان يقرض الكتب ، ويتلف الملابس ، ويعبث في المطبخ ، فما هو ؟
— الفأر .

— من الحيوانات المفترسة حيوان قوى ، يسمى ملك الوحوش ، فما هو ؟
— الأسد .

وهنا يخطئ بعض المدرسين ، فيظنون أنهم قد وصلوا إلى ما يصلح — في نظرهم — عنواناً للدرس ، وهو « الفأر والأسد » أو « الأسد والفأر » فيقولون للتلاميذ : درسنا اليوم قصة عن الفأر والأسد .

ولكن التمهيد لا يزال ناقصاً قاصراً لا غناء فيه ، ولا يمس جوهر القصة ومغزاها ، وإذن ينبغي متابعة الأسئلة ، على النحو التالي :

— أيهما أقوى : الفأر أم الأسد ؟

— الأسد .

— هل يمكن أن يعجز الأسد عن عمل ، ويقدر عليه الفأر ؟
— لا .

— ولكن حدث يوماً أن الأسد — هذا الحيوان القوي — عجز عن عمل ، واستطاع
الفأر — هذا الحيوان الضعيف — أن يعمل .
— كيف ؟

— ستقرون اليوم قصة تعرفون منها الإجابة عن هذا السؤال ؛ فأخرجوا كتب
المطالعة .

ويتوقع من التلاميذ — بعد هذا — أن يسارعوا إلى إخراج الكتب ؛ ففيها الإجابة التي
تشفي نفوسهم ، وتبدد حيرتهم .

هذا لون من التمهيد ، لم يكتب فيه بما يصلح أن يكون عنواناً للدرس ، ولكن روعي
فيه إثارة التلاميذ ، وخلق مشكلة تحتاج إلى حل ، وعرض صورة مجملية لجوهر الموضوع ،
تبعث الأذهان وراء تفاصيلها .

٢ — إخراج كتب المطالعة وأقلام الرصاص :

وفي هذه الفترة يكتب المدرس على السبورة التاريخين ، ومادة الدرس ، وموضوعه .

٣ — القراءة الصامتة :

فيأمر المدرس التلاميذ بقراءة الموضوع قراءة سرية ، ويرشدهم إلى الطريقة الصحيحة
لهذه القراءة ، وهي أن تكون قراءة بالعين فقط ، دون همس أو تحريك شفة ، ويأمرهم —
كذلك — بوضع خطوط بأقلام الرصاص تحت الكلمات الصعبة ، وأن يقرءوا قراءة فهم ؛
ليستطيعوا الإجابة عما يوجه إليهم من الأسئلة ، وللمدرس أن يسألنا : وما طول الفترة التي
يتركها المدرس لهذه القراءة الصامتة ؟ وللإجابة عن هذا السؤال نذكر أن طول هذه الفترة
يرتبط بمرحلة التعليم ، ونوع الموضوع من حيث الطول والقصر ، ومستواه من حيث
الصعوبة والسهولة ، ومستوى الفصل من حيث التقدم أو التخلف ، ولكن القاعدة العامة
أن يترك للقراءة الصامتة وقت يكفي التلميذ المتوسط أن يعبر بنظره الموضوع عبراً .

٤ - مناقشة الأفكار العامة :

وطريقتها : أن يلقي المدرس على التلاميذ الأسئلة ، حول الأفكار البارزة في الموضوع وذلك بعد الفراغ من القراءة الصامتة .

والغرض من هذه المناقشة أن يختبر المدرس مدى ما فهمه التلاميذ مستقلين ، وأن يحرص التلاميذ على الفهم في أثناء القراءة الصامتة ، ويراعى في هذه المناقشة أن تتناول النواحي الواضحة في الموضوع ، وألا تستغرق وقتاً طويلاً .

٥ - شرح المفردات اللغوية :

وطريقة الشرح متنوعة : فقد يكون الرسم ، أو عرض الصور ، أو عرض النماذج كافياً لتوضيح المعنى ، ومن الطرق لهذا الشرح وضع الكلمة في جملة تساعد على توضيحها ، وعرض الجملة على التلاميذ ، ثم سؤلهم عن معنى الكلمة في هذه الجملة ، ومطالبهم - أحياناً - باستخدام الكلمة في جمل من إنشائهم ، ثم كتابة الكلمة ومعناها على السبورة بإملاء أحد التلاميذ ، ثم تكليف تلميذ آخر قراءة ما كُتب ، وقد سبق أن ذكرنا أن هذه الطريقة مبنية على أساس نفسي ، هو فهم الجزء في ضوء الكل ، ثم يسأل التلاميذ عما عسى أن يكون لديهم من كلمات صعبة ، غير ما كتب على السبورة ، ويشرحها بالطريقة السابقة ، ويلاحظ في شرح اللغويات عدم التقييد بمعناها الوارد في المعجمات ، بل يكتفى بما يوضحها توضيحاً يساعد على فهم العبارة .

٦ - القراءة الجهرية الأولى :

ويبدؤها المدرس فيقرأ أمام التلاميذ ، ويطلب إليهم حسن الإنصات ، ليحاكوه في القراءة ، ثم يطلب من أحد التلاميذ القراءة ، ويحسن البدء بأقدر التلاميذ ، وبعد قراءته مقداراً مناسباً ، يجلس ويقرأ غيره ، بحيث تكون القراءة متتابعة ، ثم يتلوه ثالث وهكذا حتى ينتهي الموضوع ، أو الجزء المطلوب قراءته .

ويلاحظ أن تمضي هذه القراءة الأولى للموضوع بدون تصحيح الأخطاء التي تقع من التلاميذ ، إلا إذا كان الخطأ غللاً بالمعنى ، وذلك لتهيئة جو يسوده الهدوء والصمت ، فيستطيع التلاميذ متابعة القارئ ، وفهم الموضوع فهماً دقيقاً شاملاً .

٧ - القراءة الجهرية الثانية :

يلاحظ أن عدم تصحيح الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ في القراءة الجهرية الأولى ، قد يثير في نفوس التلاميذ الأقوياء المتيقظين نوعاً من القلق والشك ، ولعلهم يسيئون الحكم على مدرّسهم ، ويظنون به غفلة ، أو عدم احتفال بالدرس ، ولكي يسترد المدرّس ثقتهم به ، ويستعيد مكانته في نفوسهم ، ويبدد هذا الوهم الخاطي ، يقول لهم قبل القراءة الجهرية الثانية :

إخوانكم الذين قرعوا الموضوع قد أخطئوا كثيراً ، ونريد الآن أن نعيد قراءة الموضوع قراءة جيدة خالية من الخطأ ، ثم يطلب إلى مجموعة أخرى من التلاميذ ، واحداً بعد آخر ، العودة إلى قراءة الموضوع ، أو الجزء الذي قرئ ، على النمط السابق ، مع العناية بتصحيح الأخطاء في هذه المرة .

٨ - مناقشة الأفكار الجزئية :

وتكون بتوجيه طائفة من الأسئلة ، تتناول الموضوع ، أو الفقرة المقرّوة ، وذلك عقب القراءة الثانية ، والغرض من هذه المناقشة ، اختبار مدى ما فهمه التلاميذ من الموضوع ، واتخاذ المقرّوة وسيلة للتدريب على التعبير ، وتجديد نشاط التلاميذ ، ودفع السأم والملل عنهم ، بتنويع العمل في الدرس ، وعرضه في ألوان مختلفة .

ولإثارة التلاميذ في هذه الخطوة ، وبعث انتباههم إليها ، ينبغي أن تشمل هذه المناقشة أسئلة في الصورة المرسومة في الكتاب ، وذلك بأن يوجه المدرّس أنظار التلاميذ إلى هذه الصورة ، ويلقى عليهم أسئلة تختبر ملاحظتهم وخبرتهم ، وقدرتهم على تبيين أجزاء الصورة ودلالاتها ، ومدى وفائها بتوضيح فكرة الموضوع ، كما ينبغي أن تشمل هذه المناقشة أسئلة غير مباشرة ، تثير تفكير التلاميذ ، وتتحدى ذكاءهم ، فلهذا النوع من الأسئلة أثر طيب في الأذهان ، وإثارة المنافسة بين التلاميذ ، وإحياء الدرس بوجه عام ، وإذا كان الوقت يتسع لقراءة ثالثة ، أجل هذا النوع من الأسئلة إلى ما بعد هذه القراءة الثالثة .

وتعد هذه المناقشة ناجحة إذا تكفلت بشرح أفكار الموضوع وما يتصل به من معلومات مختلفة .

٩ - التلخيص :

يطلب المدرس من التلاميذ تلخيص الموضوع شفويًا ، بحيث يلخص كل تلميذ فقرة ، وقد يستغنى عن هذه الخطوة اكتفاء بالأسئلة الجزئية الشاملة .

١٠ - تمثيل الموضوع :

إذا أمكن تحويل الموضوع إلى حوار تمثيلي قام التلاميذ بتمثيله أو تمثيل بعضه ، وذلك في نهاية الحصة .

طريقة تدريس المطالعة للحلقة الأخيرة من المرحلة الابتدائية :

تتكون هذه الحلقة من الصفين الخامس والسادس ، وتلاميذ هذين الصفين قد جاوزوا مرحلة الصعوبات الهجائية ، وكسبوا كثيراً من مهارات القراءة ، وزاد محصلهم من المفردات والأساليب .

وفي ضوء هذه الاعتبارات ، يتبع في تدريس المطالعة لهذين الصفين الطريقة التي رسمناها لتدريس المطالعة في الصفين الثالث والرابع مع مراعاة ما يأتي :

- ١ - يتابع التلاميذ القراءة الجهرية للموضوع حتى ينتهي ، ومعنى هذا ألا يجزأ الموضوع ، وألا تعالج كل فقرة منه على حدة ، وإنما يقرأ الموضوع كله ، قبل المناقشة .
- ٢ - يدرب التلاميذ في مرحلة المناقشة على اقتراح عناوين جانبية تلائم فقرات الموضوع .

- ٣ - لا داعي إلى مرحلتى التلخيص والتمثيل ، إلا إذا كان الموضوع قصة :

ثانياً : تدريس المطالعة في المرحلة الإعدادية

تلاميذ هذه المرحلة يزيد اعتمادهم على القراءة في تنمية الثقافة ، وكسب المعلومات ، فهي وسيلتهم في تحصيل كثير من المواد الدراسية ، وهي - كذلك - وسيلتهم لإشباع

مبولهم القرائية ، وتحقيق ما يلتمسونه من ألوان المتعة والتسلية ، وترجية أوقات الفراغ في عمل هادئ محبوب .

ونستطيع أن نطمئن إلى قدرة التلاميذ في هذه المرحلة على سرعة القراءة ، وعلى الاستقلال بالفهم .

وفي ضوء هذا نشير بأن يتبع في تدريس المطالعة لتلاميذ هذه المرحلة الطريقة التي رسمناها للأصفيين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ، مع مراعاة ما يأتي :

١ - إطالة فترة القراءة الصامتة شيئاً ما .

٢ - زيادة الأسئلة في مرحلة المناقشة العامة ، التي تعقب القراءة الصامتة .

٣ - توضيح ما في الموضوع من إشارات ومعلومات ، على أن يكون ذلك في إيجاز ، حتى لا يتحول درس القراءة درساً في التاريخ أو العلوم ، ومجال هذا التوضيح في أثناء مناقشة الأفكار الجزئية .

٤ - ألا يكتفى المدرس بالأسئلة التي في الكتاب عقب الموضوع ، بل ينبغي أن يضيف إليها أسئلة أخرى ، تختبر الفهم والذكاء .

ثالثاً : تدريس المطالعة في المرحلة الثانوية

تتبع طريقة التدريس في المرحلة الإعدادية ، مع مراعاة ما يأتي :

١ - إطالة فترة القراءة الصامتة ، والتوسع في المناقشة العامة ، التي تعقبها .

٢ - تجزئة الموضوع ، ومعالجة كل جزء على حدة ، من حيث الشرح اللغوي والقراءة والمناقشة ، وذلك لأن الموضوعات في كتب هذه المرحلة طويلة غالباً ، وليس المقصود بهذه التجزئة التقيد بالفقرات المطبوعة ، ولكن الغرض أن يقسم الموضوع وحدات متكاملة .

٣ - يكتفى بقراءة كل جزء مرة واحدة ، ثم يعالج بالمناقشة ، إلا إذا كان الموضوع ذا صبغة أدبية ، وفي أسلوبه ومفرداته وأفكاره نوع من السمو أو العمق ، فيقرأ كل جزء من الموضوع أكثر من مرة ، حتى يتاح للتلاميذ فهمه فهماً دقيقاً .

٤ - العناية بشرح ما تضمنه الموضوع من الحقائق والمعلومات المختلفة على ألا يطغى ذلك على وقت القراءة ، ويتقضى هذا زيادة العناية بإعداد الدرس ، واستشارة المراجع

المختلفة ، واتصال المدرس بزملائه مدرسي المواد الأخرى ، للتثبت من المعلومات التي سيعرض لها .

٥ - شرح بعض الفوائد اللغوية ، إذا تهيأت المناسبة . من ذلك مثلاً : شرح الفرق بين « نسي » و « تناسى » وما يشبههما مثل « جهل » و « تجاهل » وذلك إذا وردت في الموضوع كلمة « تناسى » .

وشرح الخطأ في استعمال كلمة « نقد » بدل « نقد » بمعنى انتهى ، ونحو ذلك من الأخطاء الشائعة ، وذلك إذا وردت في الموضوع كلمة « نقد » أو « ينقد » .

٦ - تدريب التلاميذ على نقد المقروء ، من حيث الفكرة والأسلوب .

أخطاء التلاميذ في القراءة :

يخطئ التلاميذ في أثناء المطالعة ، وهذه الأخطاء أنواع منها :

- ١ - خطأ في الضبط والإعراب .
- ٢ - خطأ في بنية الكلمة ، بتقديم حرف على حرف ، أو بحذف بعض الحروف .
- ٣ - خطأ في إخراج الحروف من مخارجها .
- ٤ - خطأ في طريقة الأداء الذي يناسب تصوير المعنى كالتعجب والاستفهام .
- ٥ - خطأ يترتب عليه فساد المعنى ، وذلك بتغيير حرف بآخر ، مثل « نحلة » بدل « نخلة » و « جمل » بدل « حمل » و « جبل » بدل « جبل » و « يريد » بدل « يزيد » و « يحضر » بدل « يخضر » وهكذا .

متى تصلح الأخطاء ؟

يرى أكثر المربين أن تمضي القراءة الجهرية الأولى ، بدون إصلاح الأخطاء ، إلا ما يترتب عليه فساد المعنى . والغرض من ذلك عدم مقاطعة القارئ ، وتمكين التلاميذ من فهم الموضوع : بالاستماع إليه بقرأ قراءة متصلة ، وإنما تصحيح الأخطاء في القراءات التالية ، وإذا أخطأ التلميذ لا نبادر بتصحيح الخطأ بمجرد وقوعه ، وقبل نهاية الجملة ، ولا نترك التلميذ حتى يبتعد كثيراً عن موطن الخطأ . ويقع في سلسلة أخرى من الأخطاء ، ولكن نتوسط بين الأمرين . فنصحح الخطأ بعد أن ينتهي التلميذ من قراءة الجملة .

المرجع الفني

ويفهم من ذلك أن هذا الرأي الأخير وسط بين رأى من يقول بتصحيح الخطأ بمجرد وقوعه وقبل انتهاء الجملة ، ورأى من يقول بتصحيح الأخطاء بعد انتهاء التلميذ من قراءة الفقرة .

كيف نصلح الخطأ للتلميذ ؟

١ - بعد أن ينتهى من قراءة الجملة التى وقع الخطأ فى إحدى كلماتها ، نطلب منه إعادتها ، مع تنبيهه على موضع الخطأ ؛ لينتدركه ، فإذا نطق التلميذ مثلاً : وكان الحارس واقفاً أمام الباب ، نقول له : أعد هذه الجملة ، وتأمل كلمة « الحارس » .

٢ - ومن طرق التصحيح الاستعانة ببعض التلاميذ ؛ لإصلاح الخطأ لزملائهم القارئين .

٣ - ومن الطرق أيضاً أن ينطق المدرس نفسه بالجملة صواباً ، ويطلب من التلميذ محاكاته .

٤ - ومن هذه الطرق أيضاً أن يصوغ المدرس سؤالاً فى هذه الجملة. التى وقع فيها الخطأ ، بحيث يتضمن الكلمة التى أخطأ فيها التلميذ ، كأن يقول له : أين كان الحارس واقفاً ؟ على أنه ينبغى أن ينوع المدرس فى طريقة الإصلاح ، فلا يلتزم طريقة واحدة ، وأن يستعمل الحكمة واللباقة فى طريقة الاستعانة بالتلاميذ ؛ حتى لا يترتب على ذلك نتائج سيئة ، فى علاقة التلاميذ ، بعضهم ببعض .

كما ينبغى ألا نسرف على القارئ ، فنقاطعه عند سبق اللسان ، أو عند تحريف لا يضر المعنى ، ولا أن نقف طويلاً مع المبتدئين فى المسائل الدقيقة ، مثل طريقة الأداء المنوع لتمثيل المعنى ، وسوء طبع الكتب الحالية ، وعدم وفاء الضبط فيها ، بدعونا إلى عدم الإكثار من مقاطعة القارئين .

تسجيل الكلمات اللغوية على السبورة :

- ١ - المفردات التى تشرح للتلاميذ بعرض مدلولاتها عرضاً حسيّاً ، لا داعى إلى تسجيلها على السبورة ؛ لأن التلاميذ يرون رأى العين ما ترمز إليه الكلمة .
- ٢ - المفردات المتوسطة الصعوبة لا داعى إلى شرحها أو تسجيلها .

- ٣ - الكلمات الصعبة التي تتكرر عدة مرات في القطعة ، لا داعى إلى تسجيلها ؛ لأن تكرارها كفىل بتثبيت معناها في الذهن بعد شرحها .
- ٤ - الكلمات المشروحة في هامش الصفحة ، يكتفى بمناقشة معناها شفويًا ، ولا داعى إلى تسجيل معناها على السبورة .
- ٥ - الكلمات التي تسجل مع شرحها على السبورة ، هي تلك الكلمات التي يتوقف على فهمها فهم العبارة التي وردت بها .

كتاب القراءة ذو الموضوع الواحد

(أ) الغرض من تقريره :

جرت وزارة التربية والتعليم ، في السنوات الأخيرة ، على أن تقرر لكل صف من المرحلة الثانوية ، والمرحلة الإعدادية ، والصفين الخامس السادس من المرحلة الابتدائية - كتاباً للقراءة ذا موضوع واحد ، كأن يكون قصة ، أو سيرة بطل ، أو بحثاً في موضوع مترابط ، وذلك بالإضافة إلى كتاب المطالعة ذي الموضوعات المتعددة . والغرض من تقرير هذا الكتاب ذي الموضوع الواحد ، أن يخرج التلميذ من مجال القراءة في موضوع محدود الفكرة ، إلى ميدان في القراءة أرحب وأوسع ، وأن يلتقى بفكرة مبسطة ممتدة ، تعرض عليه نماذج متكاملة ، من قطاعات الحياة وصورها ، وأخلاق الناس فيها ، فيعيش في هذه الفكرة بعقله ووجدانه ، ويحمله الشوق إلى معرفة غايتها على تتبعها ، وإدراك تفصيلاتها ، وهو - في كل ذلك - يتزود بأوان من المعرفة والخبرة والثقافة ، ويحصل كسباً لغوياً من المفردات والأساليب ، وتربى فيه عادة القراءة ، وتنمو قدرته على استشارة المراجع ، والانتفاع بها فيما يعالج من بحوث .

(ب) خطأ المدرسين في معالجته :

يتبع كثير من المدرسين في معالجة هذا الكتاب طرقاً عقيمة ، تذهب بفائدته ، ومن ذلك :

- ١ - أنهم يقسمون فصول هذا الكتاب على أشهر السنة الدراسية ، أسوة بموضوعات المنهج في الفروع الأخرى ، فيقرأ التلاميذ في كل شهر مثلاً فصلاً من الكتاب ، وينتهون

من آخر فصل في آخر السنة . وهذا التقسيم يفوت على التلاميذ الغاية من هذا الكتاب ؛ لأنه يمزق وحدته ، ويقطع أوصال فكرته العامة ، ويقضى على ما بين أجزائه من صلة وترباط ، ويبعث الملل في نفوس التلاميذ ، ويطغى شوقهم إلى متابعة القراءة وتحصيل المتعة .

٢- أو يخصصون له شهرين في آخر العام الدراسي ، ويحتجون لذلك بأنهم يريدون أن يفرغوا له ، بعد انتهائهم من الموضوعات المقررة في الكتاب ذى الموضوعات المتعددة .

وفي هذا التأخير ضرر كبير ؛ لأن الفكرة في تقرير هذا الكتاب ، إنما هي العمل على غرس عادة القراءة في التلميذ ؛ ولكي نغرس هذه العادة ، يجب أن نبدأ - منذ أول العام الدراسي - بتشجيع التلميذ على هذا اللون من القراءة ، فإذا انتهينا معه من علاج هذا الكتاب ، في وقت مبكر ، فسيشعر التلميذ بلذة الانتصار على هذا الكتاب ، ولعل ذلك يغريه بالتماس كتاب آخر ، يستعيره من مكتبة الفصل ، أو من مكتبة المدرسة ، ولعل هذه التجربة تشوقه فيكررها ، وفي هذا كسب عظيم .

وتأخير هذا الكتاب إلى آخر السنة ، يقطع على التلميذ رغبته في الاطلاع على كتب أخرى ؛ فقد أثبت التجارب أن التلميذ لا يحاول البحث عن كتاب يقرأ فيه ، مادام أمامه كتاب لم ينته منه .

٣- أن بعض المدرسين يعالجون هذا الكتاب بالطريقة المتبعة في كتاب القراءة ذى الموضوعات المتنوعة ، وذلك بقراءته قراءة جهرية في حصص المطالعة .

الطريقة الناجحة لمعالجة هذا الكتاب :

١- يقتطع المدرس في أوائل العام الدراسي جزءاً من حصصه ، يعرض فيه على التلاميذ فكرة مجملة عن الكتاب ، وموضوعه ، وصاحبه . على أن يتحرى في هذا العرض التشويق والإثارة ؛ فلعلهم بهذا يندفعون إلى قراءة الكتاب مستقلين .

٢- يطالبهم بقراءة الفصل الأول في المنزل قراءة دقيقة واعية ، ويحدد لهم ما ينبغي أن يهتموا به . على أن يناقشوا فيما قرعوه في حصص تالية .

٣- في حصص المناقشة يوجه المدرس إلى التلاميذ طائفة من الأسئلة ، يكون قد أعدها قبل ذلك ، على أن تكون هذه الأسئلة متنوعة الاتجاه والغاية ، فيكون بعضها لاختبار

التحصيل ، وبعضها لاختبار الفهم ، وبعضها لتدريب التلاميذ على النقد والحكم . إلى غير ذلك ، وينبغي استخدام دفتر المكتب في هذه الحصة . وتقويم إجابات التلاميذ وجهودهم بدرجات تسجل لهم في هذا الدفتر ؛ ففي ذلك تشجيع للقارئ المطلع ، وحفز لغيره على الجهد والاهتمام .

٤ - من الممكن أن تملأ هذه الحصة كلها في مناقشات الفصل المقروء ونقده والتعليق عليه ، دون الالتجاء إلى القراءة الجهرية ، ومن الممكن - كذلك - أن تكون بجانب المناقشة قراءة جهرية ، إذا كان لها داع . ومن الدواعي :

(أ) أن يكون في هذا الفصل المقروء مفردات لغوية كثيرة ، ويشكك المدرس في أن بعضها لا يزال غامضاً على التلاميذ ، ففي هذه الحالة له أن يكلف تلميذاً أو أكثر قراءة بعض الفقرات قراءة جهرية . تشرح فيها هذه المفردات الصعبة .

(ب) أن يسمو أسلوب الكاتب في الفصل الذي نوقش . وفي هذه الحالة يحسن أن تقرأ بعض الفقرات قراءة جهرية ؛ ليتذوقها التلاميذ .

(ج) أن يشتمل هذا الفصل المقروء على الفكرة المحورية في القصة . أو على عقدها ، فيحسن قراءة الفقرة الخاصة بذلك ؛ لأن فهمها أساس لفهم القصة . ويراعى في كل ذلك أن تكون هذه القراءة الجهرية في الدقائق العشر الأخيرة . الحصة .

٥ - ينتقل المدرس مع تلاميذه من فصل إلى آخر ، بحيث ينتهون من الكتاب ، في وقت مبكر ؛ فلعل ذلك يحفز التلاميذ على التماس كتب أخرى للقراءة الحرة .

٦ - يحسن أن يتخذ هذا الكتاب محوراً لنشاط لغوي متنوع متجدد ، ومن ذلك :

(أ) ربطه بدروس التعبير . فتختار منه بعض الموضوعات للكتابة فيها . كتأليف فصل ، أو تصوير شخصية ، أو تعليق على موقف . أو نقد تصرف . أو تحويل بعض فصوله من الأسلوب القصصي إلى الأسلوب الحوارى التمثيلي .

(ب) اختيار بعض فقراته لتكون أمثلة في دروس القواعد النحوية أو البلاغة . أو لتكون مجالاً للتدريب في كراسة التطبيق .

(ج) اتخاذ الكتاب أو بعض فصوله موضوعاً لمحاضرة . أو مناظرة أو ندوة . أو تمثيلية إذا أمكن ذلك .

ربط المطالعة بغيرها من الفروع

أشرنا في فصل سابق إلى وجوب الربط بين فروع اللغة ؛ لأنها جميعها متعاونة في تحقيق غاية مشتركة ، والدرس الناجح هو ما يبدو فيه هذا الترابط ، بصورة طبيعية غير متكلفة ، ويمكن ربط المطالعة بكثير من فروع اللغة ، على النحو التالي :

١ - في درس المطالعة مجال واسع لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي ؛ فإجابات التلاميذ عن الأسئلة ، التي توجه إليهم فيما قروه ، وتلخيصهم الموضوع المقروء أو بعض فقراته ، وإجاباتهم عن الأسئلة التي تلقى عليهم في الصور المرسومة ، كل ذلك لون من ألوان التدريب على التعبير الشفوي .

٢ - ويمكن تكليف التلاميذ أن يجيبوا كتابة عن بعض هذه الأسئلة ، أو أن يلخصوا الموضوع المقروء ، وأن يحولوا بعض الموضوعات القصصية إلى تمثيلات صغيرة ، وفي هذا تدريب على التعبير الكتابي .

٣ - ويمكن في المرحلة الابتدائية الربط بين المطالعة والإملاء . وذلك بأن يتخذ موضوع القراءة أو بعضه موضوعاً للإملاء .

٤ - ويستطيع المدرس أن يتخذ من الموضوع المقروء أمثلة لدراسة قاعدة نحوية ، أو التطبيق عليها .

٥ - وفي المرحلة الثانوية يمكن الاعتماد على الموضوعات الأدبية المقروءة في تدريس بعض الألوان البلاغية ، وهكذا يستطيع المدرس أن يبعث الحياة في دروس القراءة ، ويربطها بغيرها من الفروع الأخرى .

مشكلة ضعف التلاميذ في القراءة

لا شك أننا جميعاً نلاحظ ضعف التلاميذ في القراءة ، وإذا آثرنا الرفق في التعبير نقول : إن مستوى التلاميذ في القراءة أقل مما ينبغي ، وهذا يدعونا إلى أن نفكر في أسباب هذا الضعف ، وفي طرق علاجه .

ولا شك أن بعض هذه الأسباب يرجع إلى التلميذ . وبعضها يرجع إلى المدرس وبعضها يرجع إلى الكتاب .

فما يرجع إلى التلميذ :

(أ) العوامل الجسمية ، ومنها :

- ١ - الصحة العامة ؛ إذ ترتبط قدرة التلميذ على القراءة - في غالب الأحيان - بصحته العامة ؛ فالتلميذ الصحيح الجسم يستطيع مواصلة القراءة ، والمواظبة على الحضور إلى المدرسة ، والمشاركة في ميادين النشاط التي تتطلب القراءة ، والتلميذ العليل يتأخر ويقل نصيبه من النمو والتقدم .
- ٢ - قوة الإبصار : لوحظ أن التلاميذ ضعاف النظر ، يتأخر نموهم في القراءة ، وتعليل ذلك ميسور .
- ٣ - قوة السمع : فضعاف السمع لا يتفهمون كثيراً بالقراءة الجهرية والاستماع ؛ ولهذا يتأخرون عن زملائهم .

(ب) الاستعداد للمطالعة :

بعض التلاميذ لا تتوافر لديهم الاستعدادات اللازمة للتقدم في المطالعة ، ومن هذه الاستعدادات الذكاء والانتباه ، والقدرة على حصر ذهن .

(ج) اللغة والخبرات :

للمطالعة علاقة شديدة بالمحصول اللغوي للأطفال ، وقلة هذا المحصول لدى الطفل تؤخر قدرته على القراءة ، كما أن التلاميذ يتفاوتون في خبراتهم باختلاف بيئاتهم وظروفهم الاجتماعية ، والمقروء دائماً يفسر في ضوء الخبرات السابقة ؛ ولهذا كان التلاميذ الذين يقل نصيبهم من هذه الخبرات أضعف من غيرهم في المطالعة .

ومما يرجع إلى المدرس :

- ١ - أن بعض المدرسين لا يهتمون في دروس المطالعة بخلق الجو الذي يبعث نشاط التلاميذ ، ويشير رغبتهم في القراءة . ومنهم من يظهر في هذا الدرس بمظهر الحامل المستهين ، وكأنه يرى في حصصة المطالعة فرصة للتخفيف من عناء العمل . فيضن على الدرس بما يتطلبه من النشاط والحماسة ، ولا شك أن هذا المظهر من الفتور والتراخي .

- سينعكس على التلاميذ ؛ فتفتر حماسهم ، وتقل فائدتهم من دروس المطالعة .
- ٢ - يحمّد بعض المدرسين في دروسهم على طريقة عقيمة واحدة ، وليس لديهم القدرة على تنويع الطريقة ، ومواجهة كل فصل ، أو كل موضوع بما يناسبه من الطرق .
- ٣ - بعض المدرسين يخصصون للمطالعة الحصص الأخيرة من اليوم المدرسي ، حين يقل نشاط التلاميذ ، وتضعف قابليتهم للدرس ومشاركتهم فيه . . .
- ٤ - كثير من المدرسين لا يحاول الربط بين دروس المطالعة وألوان النشاط اللغوي ، التي تحتاج إلى القراءة والإطلاع .

وما يعود إلى الكتاب :

أن كثيراً من كتب المطالعة لا تغري التلاميذ بالقراءة ، إما لعدم ملائمة مادتها ، وإما لرداءة شكلها ، وستحدث فيما يأتي شيء من التفصيل عما يجب أن يتوافر في كتب القراءة ، من حيث الموضوع ، ومن حيث الشكل .

علاج هذه المشكلة

بينما أن لهذه المشكلة ثلاثة جوانب ، هي : التلميذ ، والمدرس ، والكتاب ، والعلاج الحاسم يقضي بتناول هذه الجوانب الثلاثة :

١ - فأما التلميذ فأمره شركة بين المنزل والمدرسة ، وعليهما معاً تقع تبعة الواجب ، في علاج جسمه وحواسه ، منذ أول عهده بالمرحلة الابتدائية ، وعلى المدرسة - كذلك - أن تتعهد التلميذ بالصقل والتنمية . وأن تعتمد إلى نواحي النقص والقصور فيه ، فتقدم له وسائل العلاج .

٢ - وأما المدرس ففي يده حلول كثيرة لهذه المشكلة . ويستطيع - إذا أخلص - أن يمجو هذه المشكلة من سجل المشكلات التربوية الخطيرة . التي لها آثار بعيدة المدى ، في إخفاق العمليات التعليمية :

- (أ) فعليه أن يستخدم في التدريس الطرق المشوقة ، التي تبعث نشاط التلاميذ . وتضاعف فائدتهم من الدرس .
- (ب) وعليه - كذلك - أن يثير في نفوس التلاميذ حافزاً يدفعهم إلى القراءة .

وذلك بأن يضع أمامهم غاية يهتم بتحقيقها كحل مشكلة ، أو الإجابة عن سؤال ، أو الإلمام بشيء من التفاصيل عن موضوع شائق ، عرض عليهم في إيجاز ، ويسعدهم أن يعلموا عنه المزيد من الحقائق والمعلومات .

(ح) وعليه — مستعيناً بالمدرسة — أن يعقد بين التلاميذ مسابقات في القراءة الحرة ، على أن ينحصر للمجيدين جوائز قيمة .

(د) ومن الوسائل التي يملكها المدرس تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة ، والانتفاع بمكتبة المدرسة ، ومكتبة الفصل .

مكتبة المدرسة

التربية الحديثة تعد المكتبات المدرسية من أهم الوسائل التعليمية الناجحة ، لا تخازن للكتب يعلوها الغبار ، وتصان محتوياتها عن الأيدي ؛ ولهذا عنت وزارة التربية والتعليم بهذه المكتبات فحرصت على تزويدها بالكتب الصالحة ، وخصصت لها جزءاً من ميزانيات المدارس ، وعينت لها أمناء فنيين متفرغين ، وأنشأت لهم دراسات تدريبية في فنون المكتبات ؛ ليستطيعوا بخبراتهم أن ينظموا المكتبة ، وأن يجعلوها وسيلة تعليمية ناجحة ، وعلى المدرس أن يكثر من التردد على مكتبة المدرسة ، والاتصال بأمينها ، وأن يتتبع ما يستجد فيها من الكتب ، وأن يتخير من بينها ما يصلح للتلاميذ ، ويعد قوائم بأسماء هذه الكتب ، ويغري التلاميذ باستعارتها وقراءتها ، بعد أن يقدم لهم موجزاً عن موضوعاتها واتجاهاتها ، وعليه — كذلك — أن ينحصر بعض الحصص للمطالعة في المكتبة . وأن تكون مهمته مراقبة التلاميذ ومساعدتهم فيما يحتاجون إليه وأخذهم بأداب القراءة : من التزام الهدوء ، واحترام حرية زملاء ، وإيثار التعاون ، والإخلاص في النصيحة ، وتبادل المنفعة .

مكتبة الفصل

هي صوان من الخشب والزجاج ، تحفظ فيه مجموعة من الكتب والقصص الملائمة للتلاميذ ، على أن يكون عددها أكبر من عدد التلاميذ . كما تحفظ فيه بعض المجلات والصحف المناسبة .

يوضع هذا الصوان أمام التلاميذ في إحدى الزاويتين القريبتين من السبورة ، ويراعى في اختيار الكتب والمجلات لهذه المكتبة أن تكون في مستوى التلاميذ ، من حيث موضوعاتها وشكلها ، وألا تتكرر الكتب التي سبق عرضها على التلاميذ في الصفوف السابقة ، وأن تكون الكتب مما يشوق التلاميذ ، ويغريهم بالقراءة : كالقصاص والمسرحيات ، وكتب الرحلات والمغامرات ، وتاريخ الكشف والاختراعات .

ويمكن الحصول على هذه الكتب من مكتبة المدرسة ، ومن اشتراكات التلاميذ ، وما يقدمه بعض التلاميذ هدايا ، من الكتب التي يكتنونها في مكتباتهم الخاصة ، وما يتلقاه المدرس من هدايا المؤلفين ، إلى غير ذلك من المصادر .

أما طريقة الانتفاع بها : فيختار المدرس من بين تلاميذ الفصل تلميذاً يتولى أمانة المكتبة ، ويوكل إليه صيانتها ، وإعداد سجل بأسماء الكتب التي بها ، ودفتر للاستعارة ينشئه الأمين على نظام يرتضيه المدرس .

ولا مانع من اشتراك بعض التلاميذ مع الأمين في تنظيم المكتبة : كوضع فهرس لها ، ولا مانع أيضاً من أن يتناوب مجموعة من التلاميذ عبء هذه الأمانة ، وعلى المدرس أن يراقب سير العمل بها ، ومدى إقبال التلاميذ عليها ، وعليه أن يربط دائماً بين ما يقرؤه التلاميذ من هذه المكتبة ، والتمرينات والاختبارات الشفوية والكتابية ؛ حتى يحملهم على القراءة الدارسة الواعية .

وإذا نظم العمل في هذه المكتبة ، وأولاهها المدرس قسطاً من عنايته ، أمكن كل تلميذ أن يقرأ في العام الدراسي مجموعة كبيرة من الكتب والقصاص ؛ وبهذا يحصل ثروة لغوية وفكرية قيمة ، يظهر أثرها في تعبيره وتفكيره .

وبعض المدرسين يعد رسماً بيانياً يوضح جهود التلاميذ في القراءة ، ومدى ما بينهم من فوارق في عدد الكتب التي استعاروها ، وقد ثبت أن هذه الطريقة ، تدفع التلاميذ - في بعض الأحوال - إلى القراءة الشكلية ، فيستعبدون كتباً كثيرة ، ويردونها قبل استيعابها ؛ جرياً وراء هذا المظهر الشكلي . ولكن في لحظة المدرسين ومهارتهم ، وحرصهم على اختبار ما يقرؤه التلاميذ ما يكفل ضبط هذه الاستعارات ، وتوجيه التلاميذ توجيهاً سليماً .

٣ - أما كتب المطالعة :

فهي عنصر أصيل في مشكلة القراءة ، وضعف التلاميذ فيها ، فهي داء وبيل إذا ساءت ، ودواء ناجع إذا صلحت ؛ ولكي ندرك أهميتها في حل هذه المشكلة ، نتدبر رأى أحد المربين إذ يقول : « أعطوني كتباً صالحة للقراءة أعطكم أفواجاً من الشبان ، يحسنون لغتهم ، ويصلحون للحياة » .

والواقع أن الكتب الصالحة الملائمة من خير الوسائل لدفع التلاميذ إلى القراءة ، ومعالجة زهدهم فيها ، وانصرافهم عنها .

وملاءمة الكتاب تبدو في ناحيتين هما : ناحية الموضوع ، وناحية الشكل .

فن حيث الموضوع :

١ - يجب أن تكون مادة الكتاب مشوقة مثيرة ، تشبع رغبة التلميذ في القراءة ، وحاجته إلى المتعة .

٢ - كما يجب أن يكون الكتاب شائق العرض ، سهل الأسلوب ؛ حتى لا يتعذر فهمه على التلاميذ ، وأن تقدم المفردات اللغوية بقدر وبالتدرج ، بحيث لا تزيد على ثلاث كلمات في الصفحة الواحدة ، للصفوف المتقدمة ، وتقل عن ذلك في الصفوف الصغيرة .

ويجب هنا أن ننبه إلى أن هناك فرقاً كبيراً بين الأسلوب السهل ، والأسلوب المهلهل المتهافت ، الذي يكاد يتداني من العامية ، ونحن - حين فنأدى باستعمال الأسلوب السهل - إنما نقصد الأسلوب الخالي من التكلف والتعمق والالتواء ، مع جودة الصياغة ، وإحكام العبارة ، والمحافظة على المستوى الأدبي ، الذي ينهض بلغة التلاميذ ، ويسمو بتعبيرهم ، ويصنئ أذواقهم .

وقد ظن بعض المدرسين والمؤلفين أن كتب القراءة ، يجب أن ينزل أسلوبها إلى مستوى التلاميذ ، وأن يمضى الأسلوب في هذا المستوى ضعيفاً سهلاً ، وأنكروا أن يكون للأسلوب حظ من القوة ، ونصيب من الأتاقة والجمال الفني ، وغاب عنهم أن لهذا الكتاب غاية لغوية ، بجانب غاياته الثقافية ، ولا يمكن تحقيق هذه الغاية اللغوية ، إلا إذا تحرى المؤلف الأسلوب العربي الأصيل ، مع مراعاة المستوى ، الذي يجب أن يرقى إليه التلاميذ .

٣ - ينبغي أن تكون الموضوعات متنوعة اللون والاتجاه . بأن تعالج النواحي القومية ، والعلمية ، والاقتصادية ، والتاريخية ، والقضائية ، والأدبية ونحوها ، مع مراعاة التدرج وإيثار الشائق الطريف .

وفي هذا المقام يجدر بنا أن نشير إلى حقيقة هامة . هي أن درس المطالعة إنما هو درس لغة ، وعبرية اللغة إنما تتجلى في أدبها ، وهذا يقتضى أن تكون الصفة الغالبة على موضوعات القراءة ، إنما هي الصفة الأدبية ، وأدبنا العربي زاخر بروائع القول نثراً ونظماً ، مع تنوع الفنون ، وإحاطة بصور الحياة الطبيعية والبشرية ، فالعدول عن هذه الموضوعات الأدبية ، أو تحيف نصيبها . إلى الإكثار من موضوعات الثقافة الخفيفة ، تعرض في كتب المطالعة بأسلوب عصرى مألوف ، لا يؤدي الفائدة المرجوة ؛ لأن هذه الألوان من الثقافة التاريخية ، أو العلمية ، أو القومية ، أو نحوها . لا يعزّ على التلاميذ أن يحصلوها مما يقرءونه في الكتب العلمية المنهجية . أو في الصحف والمجلات ، أو مما يسمعون في الإذاعة . أو من غير ذلك من وسائل الثقافة الشائعة ، وكثيراً ما يقعون على هذه الألوان الثقافية في كتب القراءة ذات الموضوع الواحد ؛ ولهذا نرى أن يكون للمأثورات الأدبية ، في كتب القراءة ذات الموضوعات المتنوعة ، الغلبة والسيادة ، مع مراعاة مستوى التلاميذ . وأن يكون بجانبها قلة من الفصول البارة ، التي تعالج النواحي الثقافية الأخرى .

٤ - أن يكون بيد التلميذ أكثر من كتاب للمطالعة ، على أن يكون بعضها موحد الموضوع : كقصة ، أو سيرة بطل ، أو تاريخ اختراع ، أو نحو ذلك . وبعضها يحتوى على موضوعات متنوعة .

ونحب هنا أن نناقش هذا النظام ، الذي درجت عليه الوزارة في رسم مناهج المطالعة ، والذي يقضى بأن يكون في يد التلميذ كتاب للقراءة ذو موضوعات متنوعة . وكتاب آخر ذو موضوع واحد . ونؤثر في إدارة هذه المناقشة أن نوجه الأسئلة الآتية :

- ١ - هل من الضروري الجمع بين الكتابين في كل المراحل ؟
- ٢ - أيهما أجدى على التلميذ الكبير : الكتاب المتعدد الموضوعات . أم الكتاب الموحد الموضوع ؟

٣ - أي الكتابين أثبتت التجارب وفاءه بالحاجة . وقدرته على تحقيق الغاية ؟

٤ - إذا سلمنا بضرورة الكتابين فلايهما تكون الغلبة في كل مرحلة من مراحل التعليم ؟

٥ - هل يستوعب التلميذ - عادة - كل كتاب منهما ؟

٦ - هل ما يستفيد منه التلميذ من كل كتاب يعادل ما تتكلفه الوزارة في تأليفه وطبعه ؟
والإجابة عن هذه الأسئلة ، وعمما يدور في فلكها ، تقفنا على طائفة من الحقائق الهامة ، ونحتم علينا أن نفكر تفكيراً جديداً في كتب القراءة للتلاميذ ، وفيما يلي بعض هذه الحقائق :

١ - لا شك أن لكل نوع من الكتابين فوائده الخاصة ، فالكتاب ذو الموضوعات المتنوعة يزود التلميذ بألوان مختلفة من الثقافة وضروب المعرفة ، والتلميذ في حاجة إلى هذه الألوان ، والكتاب ذو الموضوع الواحد ، شرحنا الغاية منه في فصل سابق ، ويمكن أن نجملها هنا في أن هذا الكتاب يعرض قطاعاً متكاملاً من قطاعات الحياة ، ويدفع التلميذ إلى القراءة المتصلة المحببة .

٢ - التلميذ في المرحلة الابتدائية ضيق الأفق ، قليل الخبرة ، محدود القراءة والاطلاع ، وهو لهذا محتاج إلى أن نمده بما ينقصه من ألوان الخبرة وفنون الثقافة ، وكتاب القراءة ذو الموضوعات المتنوعة ، يتكفل بسد هذه الحاجة إلى حد مقبول ، وإذن فمن الضروري أن يصرف لتلميذ المرحلة الابتدائية كتاب للقراءة من هذا النوع ، وبجانبه بعض القصص البسيطة ، التي تشبع ميوله ، وتغذي خياله ، وتعوده القراءة المتصلة ؛ بل إننا نرى أن تتضمن كتب القراءة في المرحلة الابتدائية ألواناً متنوعة من المعلومات العامة التي تشمل عليها المناهج الدراسية لهذه المرحلة في مواد العلوم والصحة ، والتاريخ والجغرافية والتربية الوطنية ، فيقرأ التلميذ في كتاب المطالعة موضوعات عن البقرة والسمكة والجرادة والنحلة ، وعن القطن والقمح والقصب ، وعن الأهرام وصالح الدين ومصطفى كامل ، وعن النيل والبدع العالي وفصول السنة ، وعن العلم الوطني والحكم الجمهوري ، وغير ذلك من الموضوعات ؛ ففي هذا عدة فوائد : أهمها مساعدة « مدرس القبول » على ربط المواد الدراسية بعضها ببعض ، واقتصاد الوقت الذي كان يصرف في عرض هذه المعلومات في حصص مستقلة ، والانتفاع به في زيادة حصص اللغة العربية فيرتفع مستوى التلاميذ في اللغة القومية دون إرهاق لهم بزيادة في الخطة الدراسية ، وفي هذا الاتجاه أيضاً إبراز لوظيفة اللغة من حيث إنها وعاء المعرفة ، وفيه - كذلك - فرص متجددة لتثبيت هذه المعلومات في أذهان التلاميذ ؛ لأنها تستعالج في عدة مجالات مختلفة للنشاط اللغوي كالقراءة والتعبير والإملاء .

أما تلميذ المرحلة الإعدادية ، فقد زاد محصوله الثقافي نوعاً ما ، ونمت قدرته على كسب الثقافة ، وتحصيل الخبرة مما يقرؤه أو يسمعه ، واتسعت - كذلك ، مناهجه في المواد الدراسية المختلفة ؛ ولهذا كانت حاجته إلى موضوعات ثقافية ، يقرؤها في كتاب المطالعة أقل من حاجة التلميذ في المرحلة الابتدائية ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، نرى تلميذ المرحلة الإعدادية يصرف له كتاب ضخم ذو موضوعات متنوعة ، يضم بين دفتيه فصولاً كثيرة ، تعالج نواحي مختلفة ، ومع ذلك أثبتت التجارب المتعددة أن التلميذ لا يقرأ من هذه الكمية الضخمة ، على مدى العام إلا موضوعات معدودة تقل عن عشرين موضوعاً ، يحددها المدرس ؛ ليقراها التلاميذ في الفصل ، ويمتحنوا فيها آخر العام ، وهيهات أن يلتفت التلاميذ إلى غيرها من موضوعات الكتاب .

ومعنى هذا أن هذه الكتب لو اقتصرت على هذه الموضوعات القليلة المعدودة ما نقصت الوزارة التلاميذ شيئاً ، وما تكلفت الوزارة هذه النفقات في طبع آلاف بل ملايين من صفحات لا تقرأ ، ويثول أمرها أخيراً إلى زوايا الإهمال ، أو إلى دكاكين البدالين .

ومن ناحية ثالثة ، نلاحظ أن هذا الكتاب - بشكله وحجمه - منفر للتلاميذ ، فهم يستقلونه ، ويستقلون حمله إلى المدرسة ، ويحتالون على المدرس بشتى المعاذير المكذوبة ، دفاعاً عن تقصيرهم في استحضاره .

ونتيجة هذه المناقشة أننا نرى أن يصرف لتلاميذ المرحلة الإعدادية كتاب للقراءة ذو موضوعات متنوعة ، ويستحسن أن يتغير هذا الكتاب كل سنة أو كل سنتين ، وألا تزيد موضوعاته على عشرين موضوعاً ، وأن تختار هذه الموضوعات مما يمس الأفكار والمعاني الجديدة ، في نواحي القومية ، والاجتماع والاقتصاد ، والاختراع ، والأدب ، ونحو ذلك ، ونشترط أيضاً أن يستوعب التلاميذ هذا الكتاب ، ويمتحنوا فيه جميعه ، وأن يصرف لهم - بجانب هذا الكتاب - كتاب آخر أو أكثر من الكتب ذات الموضوع الواحد .

أما تلميذ المرحلة الثانوية فيصدق عليه ما يصدق على تلميذ المرحلة الإعدادية ، ولكن في نطاق واسع ؛ فناهج التعليم الثانوى في المواد المختلفة ، تزود التلميذ بمجموعة صالحة من الحقائق والمعلومات التى لا يحمل به أن يجهلها ، وقدرة هذا التلميذ على الاطلاع ، وعلى الانتفاع بالوسائل المختلفة لتحصيل المعرفة ، وكسب الثقافة ، وقدرته

— كذلك — على المشاركة في وجوه النشاط الحيوى — كل ذلك يقلل من أهمية كتب القراءة ، ذات الموضوعات المتنوعة بالنسبة لهذا التلميذ ، ويزيد من أهمية الكتب ذات الموضوع الواحد بالنسبة له .

وعلى هذا نرى ألا يصرف لتلاميذ المدارس الثانوية كتب للمطالعة ذات موضوعات متنوعة ، وأن تقتصد الوزارة النفقات الباهظة التى تتكلفها فى هذه الكتب ، وتنفعها أو تنفق بعضها فى كتب أخرى من ذات الموضوع الواحد ، وتصرف لكل تلميذ أكثر من كتاب ، وبهذا نضمن أن يقرأ التلميذ كل محتويات كتب القراءة ، وأن تكون النفقات التى بذلت فى هذه الكتب . قد عادت بما يعادلها من الخير والفائدة للتلميذ .

وفى ما يلي عملية حسابية يسيرة ، تزيد رأينا إيضاحاً :

كتاب القراءة ذو الموضوعات المتنوعة ، الذى يصرف لتلميذ المرحلة الثانوية يبلغ نحو ٣٠٠ صفحة ، يقرأ التلميذ منها ما لا يزيد على ١٠٠ صفحة ، على أحسن الفروض ، ومعنى هذا أن ثلثي الكتاب لا ينتفع بهما التلميذ ، وبعبارة أخرى يضيع ثلثا النفقات سدى .

ولو استبدل بهذا الكتاب كتاب آخر من الكتب ذات الموضوع الواحد ، أو كتابان كل منهما ١٥٠ صفحة لقرأهما التلميذ قراءة استيعاب ، وانتفع بهما انتفاعاً كبيراً ، وضوعفت فائدته .

وإذا عزّ على الوزارة أن تأخذ بهذا رأى الحديد الجرىء ، وأبت إلا أن تضع فى أيدى التلاميذ هذا الكتاب التقليدى ، فإننا نسايرها ، ولكن نشترط أن يغير هذا الكتاب أو تغير بعض موضوعاته ^(١) كل سنة أو كل سنتين ، وأن يكون صغير الحجم ، لا تزيد موضوعاته على عشرة موضوعات ، تتناول مظاهر التجديد فى الحياة المعاصرة ، مع بعض أصول من روائع الأدب المأثور ؛ وبهذا يسهل على التلميذ أن يستوعب هذا الكتاب ، وأن يؤدي الامتحان فيه جميعه .

هذا النظام الذى ندعو إلى الأخذ به يقتصد كثيراً من النفقات ، ويؤدي إلى زيادة الألفة بين التلميذ وكتاب القراءة ذى الموضوعات المتنوعة ؛ لصغر حجمه ، وطرافة مادته ،

(١) يحسن فى تعيين الموضوعات التى يقترح تغييرها الاسترشاد بالتقارير التى ترد إلى التفتيش العام بالوزارة من مفتشى المديرية التعليمية ، متضمنة آراءهم الخاصة ، وآراء المدرسين والطلاب ، التى تسفر عنها استفتاءات دقيقة ، تجرى بينهم على نظام محكم .

وسهولة استيعابه ، ويؤدي - كذلك - إلى زيادة الاحتفال بالكتب ذات الموضوع الواحد ، والإيمان بأنها الوسيلة الناجحة لتحبيب القراءة إلى التلاميذ .

ومن حيث الشكل :

بعد أن انتهينا من إبداء رأينا فيما يجب أن تكون عليه كتب القراءة ، من حيث الموضوع ، نوضح فيما يلي ما يجب أن تكون عليه من حيث الشكل :

يجب أن يكون الكتاب شائق المظهر ، مغرياً جذاباً ، أنيق الغلاف ، كما يجب أن يكون متقن الطبع ، واضح الكلمات والحروف ، جيد الورق ، وأن يشتمل على صور كثيرة واضحة ملونة ، بحيث لا تقل الصور عن ربع مساحته للمبتدئين ، وأن تكون السطور قصيرة ، والهوامش عريضة ، وأن تكون المسافات بين السطور واسعة ، وبخاصة كتب الفرق الصغيرة ، وينبغي ضبط الكلمات بالشكل ، وقد أحسنت الوزارة إذ قررت مراعاة هذا الضبط في كتب المراحل المختلفة ، وبعبارة أوضح :

يجب أن يكون الكتاب مغرياً بالقراءة فيه ؛ فإن شكل الكتاب جزء من مادته .

الباب الرابع

التعبير

متزلته بين فروع اللغة :

يمتاز التعبير بين فروع اللغة بأنه غاية . وغيره وسائل مساعدة معينة عليه .
فالقراءة تزود القارئ بالمادة اللغوية . وألوان المعرفة والثقافة ، وكل هذا أداة للتعبير .
والمحفوظات والنصوص - كذلك - منبع للثروة الأدبية . وذلك يساعد على إجادة الأداء ،
وجمال التعبير . والقواعد وسيلة لصون اللسان والقلم عن الخطأ في التعبير . والإملاء وسيلة
لرسم الكلمات رسماً صحيحاً . فيُفهم التعبير الكتابي على صورته الصحيحة وهكذا .
والتعبير يستمد أهميته من عدة نواح ، أهمها :

١ - أنه أهم الغايات المنشودة من دراسة اللغات ؛ لأنه وسيلة الإفهام . وهو أحد
جانبى عملية التفاهم .

٢ - أنه وسيلة لاتصال الفرد بغيره ، وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين
الأفراد .

٣ - أن للعجز عن التعبير أثراً كبيراً في إخفاق الأطفال . وتكرار إخفاقهم يترتب
عليه الاضطراب . وفقد الثقة بالنفس ، وتأخر نموهم الاجتماعى والفكرى .

٤ - أن عدم الدقة في التعبير يترتب عليه فوات الفرص . وضياع الفائدة . ومن
صور هذا - مثلاً - أن يكتب تلميذ الإعلان الآتى ويعلقه بالمدرسة :

« ضاع منى كتاب . ومن يجده يرده إلى مشكوراً » . محمد .

فلا شك أن هذا إعلان قاصر . تعوزه الدقة . وهو بهذه الصيغة لا ينهض بتحقيق
الغاية المرتبطة به . والدقة تقتضى ذكر اسم الكتاب . وذكر الأماكن التى يظن أنه فقد
فيها ، وقد يكون من المناسب - أيضاً - ذكر اليوم الذى ضاع فيه . ولا بد - كذلك -
من أن يكون الإمضاء كاملاً كاشفاً عن صاحبه اسماً وفرقة .

وفي مواقف حيوية أخرى تظهر أهمية الدقة في التعبير :

(١) يقابلك شخص في الطريق ، فيستوقفك ؛ ليسألك عن شيء يريد ، كعنوان شخص ، أو اسم شارع ، أو مسار إحدى وسائل النقل إلى مكان معين ، وقد ينطق هذا الشخص في سؤاله بجمل كثيرة ، ويستهلك وقتاً طويلاً ، ومع ذلك لا تستطيع أن تفهم منه شيئاً ؛ لأن كلامه تعوزه الدقة والتحديد ، فتضطر إلى أن تتخلص من هذا الموقف بقولك : لا أعرف .

وإذا أبت عليك الشهامة والمروءة إلا أن تترفق بهذا الضال الحائر ، قلت له : ماذا تريد ؟ أو ماذا تقول ؟ كأنه لم يقل شيئاً ، أو كأن ما قاله ليس له حساب في معرض الفهم والإفهام .

(ب) وتقف أمام شباك التذاكر في إحدى دور الحيلة ، فلا يكتفى منك العامل بأن تقول له : أريد تذكرة ، بل لا بد أن تحدد في طلبك قيمة التذكرة التي تسمح بها ميزانيتك ، والمكان الذي تؤثر فيه أن يكون مقعدك ، وموعد الحفلة التي تريد مشاهدتها ؛ وإلا اضطرت العامل إلى أن يسألك : فتستهلكا معاً وقتاً أطول مما يجب .

(ج) ومن الناس من تدخل دقة التعبير في مقاييس كفاياتهم ، وعوامل نجاحهم : كالمعلمين ، والمحامين ، ووكلاء النيابة ، والمذيعين ، ومندوبي الصحافة ، وموظفي الاستعلامات ، ونحوهم .

الغرض من درس التعبير :

١ - تمكين التلاميذ من التعبير عما في نفوسهم ، أو عما يشاهدونه ، بعبارة سليمة صحيحة .

٢ - توسيع دائرة أفكارهم ؛ وقد يظن بعض المدرسين أن هذا الغرض يصعب تحقيقه في حصص التعبير على نطاق واسع ، بحجة أن الأفكار إنما يكتسبها التلاميذ بالقراءة المتصلة والاطلاع المستمر ، والخبرات المتجددة في المجالات الحيوية المختلفة ، وبغير ذلك من الوسائل .

ونحن - مع تسليمنا بهذه الحجة - نستطيع في حصص التعبير الشفوي أن نزود التلميذ بالقدرة على معالجة الفكرة بنوع من التفصيل والاستيفاء والإحاطة . وعلى توليد المعاني

الجزئية المتصلة بفكرة أساسية عامة ، كأن نعلمهم أن يذكروا الأسباب التي تؤيد ما يقررونه من أحكام ، وأن يذكروا النتائج التي تترتب على موقف معين ، وأن يضربوا أمثلة يوضحون بها أقوالهم ، وأن يلجثوا إلى عرض الموازنات الكاشفة الموضحة ، وأن يستعينوا في تعبيرهم بما يصلح من معلوماتهم في المواد المختلفة . . إلى غير ذلك من ضروب الافتنان والتصرف في نواحي القول . وألوان التعبير .

٣- تزويدهم بما يعوزهم من المفردات والتراكيب ، على أن يكون ذلك بطريقة طبيعية ، وسنوضح هذه الطريقة في موضع آخر .

٤- تعويدهم التفكير المنطقي ، وترتيب الأفكار ، وربط بعضها ببعض .

٥- إعدادهم للمواقف الحيوية التي تتطلب فصاحة اللسان ، والقدرة على الارتجال .

أسس التعبير :

نقصد بهذه الأسس طائفة من المبادئ والحقائق ، التي ترتبط بتعبير التلاميذ ، وتؤثر فيه ، وتفهم هذه المبادئ ، والإيمان بها يساعد على نجاح المدرسين في دروس التعبير ، من حيث اختيار الموضوعات الصالحة للملائمة ، واتباع الطرق المثلى في التدريس ، وهذه الأسس أنواع ثلاثة :

أسس نفسية ، وأسس تربوية ، وأسس لغوية .

الأسس النفسية :

١- ميل الأطفال إلى التعبير عما في نفوسهم ، والتحدث مع والديهم وإخوتهم وأصدقائهم ، ويبدو هذا الميل في حرص الطفل على أن يحدث أباه فيما شاهداه معاً في دار الخيالة ، أو في حفلة ، أو زيارة ، أو سفر ، أو نحو ذلك ، ويستطيع المدرس أن يستغل هذا الأساس النفسي في علاج الأطفال الذين يحجمون عن المشاركة في درس التعبير ، ويتهيئون مواقفه .

٢- ميل الأطفال إلى المحسات ، ونفورهم من المعنويات . ومراعاة هذا المبدأ تفيد في تخير الموضوعات الملائمة للتلاميذ في المراحل المختلفة ، وفي الاستعانة بالصور والنماذج في أثناء الدرس .

٣ - ينشط التلاميذ إلى التعبير إذا وجد لديهم الدافع والحافز ، وكانوا في موقف يتوافر فيه التأثير والانفعال . ولهذا نلاحظ إخفاق الرسائل في كراسات الإنشاء ، ونجاح هذه الرسائل في صناديق البريد ، فقد يكلف المدرس تلميذه أن يكتب رسالة إلى والده ، يطلب فيها نقوداً ؛ ليشتري بها ملابس للشتاء ، فيكتب التلميذ كلاماً غثاً رقيقاً ، فإذا استبد به البرد ، وثقلت وطأته عليه ، وملأه الشعور بالحاجة إلى الملابس الواقية ، أسرع فكتب إلى والده رسالة ؛ لهذا الغرض نفسه ، فيجىء كلامه معبراً مبيناً ، له حظ من الترابط والإحكام ، وتغلب ذلك ميسور ، فالتلميذ في الحالة الأولى إنما يكتب لإرضاء للمدرس ، وانقياداً له ، دون تأثير أو انفعال ، ولكنه في الحالة الثانية يكتب بدافع يحفزه ، ولغرض يريد تحقيقه ، ومثل هذا يقال في وصف رحلة ، يكتبه تلميذ تخيلاً ؛ ليستوفي واجباته المدرسية ، ويكتبه هذا التلميذ عقب عودته من رحلة ، امتلأت بها نفسه .

٤ - في أثناء محاولة التعبير يقوم الذهن بعدة عمليات عقلية ، فيها كثير من العسر والتعقيد ، وهذه العمليات - على كثرتها - تنزل إلى عمليتين ، هما : عملية التحليل ، وعملية التركيب ، ويقصد بعملية التحليل رجوع التلميذ إلى ثروته اللغوية . وما يشتمل عليه قاموسه من المفردات ؛ ليتخير من بينها الألفاظ التي يؤدي بها فكرته .

ويقصد بعملية التركيب تأليف العبارة المطلوبة من تلك الألفاظ ، هاتان العمليتان تمان معاً . وتمضيان في سرعة ويسر عند الكبار . ولكن بالنسبة للأطفال الصغار تتطلبان جهداً ووقتاً ؛ ولهذا يجب على المدرسين أن يأخذوا أطفالهم بالرفق والأناة ، وأن يتذكروا أن الطفل يعاني صعوبات كبيرة في محاولته التعبير ؛ لقلة زاده اللغوي ، وفقره من المفردات التي تسعف في هذا الموقف . ولقلة خبرته بطرق نظم الكلام . وتأليف الحمل على النظام السليم .

وكلما نما الطفل زاد محصوله اللغوي . وزادت خبرته بتأليف الكلام . فيستطيع أن يعبر في سرعة وسهولة . كما يستطيع أن يعبر تعبيرات مختلفة . في كثير منها جمال وبلاغة ؛ وذلك لاتساع ثروته اللغوية . وتمرسه بكثير من الأساليب والأنماط المختلفة في الأداء .

٥ - غلبة الحجل والتهيب على بعض التلاميذ . ومثل هؤلاء ينبغي تشجيعهم . وأخذهم باللين والصبر . ولا ينبغي أن يئس المدرس من علاج هؤلاء . بل يجب أن

يأخذ بأيديهم ، ويقضى على عوامل النقص فيهم .

٦ - المحاكاة والتقليد : يعتمد في تعلم اللغة على المحاكاة والتقليد ، والطفل لم يفهم لغة والديه إلا بطريق المحاكاة والتقليد ؛ ولهذا يجب أن يحرص المدرسون على أن تكون لغتهم في الفصل لغة سليمة جديدة بأن يحاكيها التلميذ .
ومما يؤسف له أن المدرسين يستهينون بهذا الواجب . فيستعملون اللغة العامية في تدريسهم حتى في دروس التعبير الشفوي .

الأسس التربوية :

١ - الحرية : فهي من مبادئ الأديان السماوية ، ومن مقومات الحياة « الديمقراطية »
مادامت لا تتعارض مع النظام المطلوب ، أو مع حقوق الغير ، ومن حق التلميذ أن يمنح نصيبه من الحرية في درس التعبير :
(أ) فنترك له الحرية - أحياناً - في اختيار الموضوع الذي يحب أن يتحدث أو يكتب فيه .

(ب) كما نترك له الحرية في عرض الأفكار التي يريدتها . أو التي نلفته إليها .
فيدركها ويحسها في نفسه ، دون فرض أو تقييد .

(ج) ويكون حرّاً - كذلك - في العبارات التي يؤدي بها هذه الأفكار فلا نفرض عليه عبارات معينة ، يرفع بها كلامه .

٢ - ليس للتعبير زمن معين . ولا حصة محددة ، بل هو نشاط لغوي مستمر .
يجب على المدرس أن ينتهز له كل فرصة ، وأن يهيئ له نصيباً من كل حصة :
فمجاله في حصة القراءة إجابة التلاميذ عما يوجه إليهم من أسئلة فيما قرأوه . أو في الصورة التي أمامهم في الكتاب ، وكذلك تلخيص المقروء ونقده .

ومجاله في درس النصوص شرح المعنى . ونقد النص وتذوقه . ومجاله في درس الإملاء الإجابة عن أسئلة توجه إلى التلاميذ في القطعة بعد أن يستمعوا إليها . وفي درس القواعد فرصة للتدريب على التعبير ، فالقطعة التي تختار منها الأمثلة . يجب مناقشة معناها أولاً . وهذا لون من ألوان التعبير . وفي الأبيات الشعرية . والأمثلة الأدبية التي تستخدم في التطبيق مجال للتدريب على التعبير . وذلك بشرح معناها ، وكذلك درس البلاغة . وجميع المواقف التي يقفها مدرس اللغة من تلاميذه ، حتى درس الخط ، يمكن اتخاذ مادته

أساساً لمناقشات معنوية تطلق ألسنة التلاميذ بالتعبير .

٣ - الطفل لا يمكنه التعبير عن شيء إلا إذا كان له علم سابق بهذا الشيء ؛ ولهذا يضيق التلاميذ ببعض الموضوعات ، ويصفونها بأنها مقفلة ، أو ضيقة ، أو مظلمة ، وإذن ينبغي أن نختار الموضوعات المتصلة بأذهان التلاميذ .

الأسس اللغوية :

- ١ - قلة المحصول اللغوي لدى التلاميذ ؛ وهذا يستوجب العمل على إنماء هذا المحصول بالطريقة الطبيعية كالقراءة والاستماع .
- ٢ - التعبير الشفوي أسبق من التعبير الكتابي .
- ٣ - مزاحمة اللغة العامية ، ويمكن الاستعانة بالأغاني الرفيعة والأناشيد والقصص في تزويد التلميذ باللغة الفصيحة ، وذلك بالإضافة إلى القراءة والاستماع .

أنواع التعبير

التعبير نوعان : تعبير شفوي ، وتعبير كتابي .
فالتعبير الشفوي هو ما يعرف باسم المحادثة أو الإنشاء الشفوي ، والتعبير الكتابي هو ما يعرف باسم الإنشاء التحريري .

التعبير الشفوي :

تبدو أهميته في أنه أداة الاتصال السريع بين الفرد وغيره ، والنجاح فيه يحقق كثيراً من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة ، ومن مشكلاته في الميدان المدرسي مزاحمة اللغة العامية ، وغلبتها على ألسنة التلاميذ ، وللتعبير الشفوي صور كثيرة ، نعرض بعضها فيما يلي :

١ - التعبير الحر .

٢ - التعبير عن الصور التي يجمعها التلاميذ : أو يعرضها عليهم المعلم ، أو الصور التي يكتب القراءة .

٣ - التعبير الشفوي عقب القراءة ، بالمناقشة والتعليق والتلخيص والإجابة عن الأسئلة .

٤ - استخدام القصص في التعبير بالصور الآتية :

- (١) تكميل القصص الناقصة
 - (ب) تطويل القصص القصيرة .
 - (ج) سرد القصص المقروءة أو المسموعة
 - (د) التعبير عن القصص المصورة .
- ٥ - حديث التلاميذ عن حياتهم ونشاطهم داخل المدرسة وخارجها (حصص الألعاب ، والرسم ، والأشغال ، والحفلات ، والرحلات ، والمباريات ، ونحو ذلك) .
- ٦ - مملكة الحيوان والنبات والطير .
- ٧ - الحياة : طبيعتها وأعمال الناس فيها ، وما يحدث فيها من الأحداث (الحوادث - المزارع - الصحارى - مظاهر الفصول المختلفة - البيئات - الفلاح - ساعي البريد - الجندى)
- ٨ - الموضوعات الخلقية والاجتماعية والوطنية والاقتصادية .
- ٩ - الخطب والمناظرات .

التعبير الكتابي :

- هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ، ممن تفصله عنهم المسافات الزمانية أو المكانية ، والحاجة إليه ماسة في جميع المهن ، ومن صورته .
- ١ - كتابة الأخبار : لاختيار أحسنها . وتقديمه إلى صحيفة الفصل ، أو مجلة المدرسة .
 - ٢ - جمع الصور والتعبير الكتابي عنها : وعرضها في الفصل ، أو في معرض المدرسة .
 - ٣ - الإجابات التحريرية عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة .
 - ٤ - تلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة .
 - ٥ - تكملة القصص الناقصة ، وتطويل القصص الموجزة .
 - ٦ - تأليف قصص في غرض معين ، أو في أي غرض يختاره التلميذ .
 - ٧ - تحويل القصة إلى حوار تمثيلي .
 - ٨ - كتابة المذكرات واليوميات والتقارير .
 - ٩ - كتابة الرسائل للاستئذان في زيارة الأماكن المختلفة ، أو للدعوة إلى حفلة ،

أو لتأدية واجب اجتماعي في مناسبات الشكر ، أو التهنتة ، أو التعزية ، أو نحو ذلك من الأغراض الحيوية .

١٠ - الكتابة في الموضوعات الأخرى الحسية أو المعنوية ، التي أشرنا إليها في صور التعبير الشفوي ، على أن يتخيرها المدرس مناسبة للتلاميذ ، في النواحي الاجتماعية ، والقومية ، والاقتصادية ، والأدبية ونحوها .

١١ - إعداد الكلمات لإلقائها في مناسبات مختلفة .

١٢ - نثر الأبيات الشعرية :

١٣ - كتابة محاضر الجلسات والاجتماعات .

التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي

إذا عرضنا الصور السابقة للتعبير الشفوي ، والتعبير الكتابي ، وما يماثلها ، تبين لنا أن التعبير اللغوي ، إما أن يكون الغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض ؛ لتنظيم حياتهم ، وقضاء حاجاتهم ، ويسمى هذا النوع « التعبير الوظيفي » مثل المحادثة ، والمناقشة ، والأخبار ، وإلقاء التعليمات ، والإرشادات والإعلانات ، وكتابة الرسائل والتقارير ، والمذكرات والنشرات . . . ونحو ذلك .

ولما أن يكون الغرض منه التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة مثيرة ، هي الأداء الأدبي ، ويطلق على هذا النوع « التعبير الإبداعي أو الإنشائي » مثل كتابة المقالات ، وتأليف القصص ، والتمثيلات ، والتراجم ، ونظم الشعر . وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث ، فالأول يحقق له حاجته من المطالب المادية والاجتماعية ، والثاني يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامة بأفكاره وشخصيته .

وعلى هذا الأساس ينبغي تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير ، وإعدادهم للمواقف الحيوية المختلفة ، التي تتطلب كل نوع منهما .

ومن وسائل هذا التدريب ، وهذا الإعداد ، ألا تقتصر في موضوعات التعبير على النوع الإبداعي ، كما نرى الآن في المدارس ، بل لا بد أن يكون للتعبير الوظيفي نصيب كاف من الموضوعات ، ومن فرص التدريب :

في المدارس التجارية مثلاً ، ينبغي أن يلاحظ المدرس أن تلاميذه — بعد تخرجهم — سيعملون ، أو سيعمل أكثرهم في المصارف ، والشركات ، والمؤسسات ونحوها ، وستوكل إليهم أعمال كتابية وفنية ، تتطلب القدرة على كتابة المذكرات والتقارير والرسائل والبرقيات واللافتات والإعلانات ، والإرشادات ، وعلى تلخيص التقارير المطولة ، وتبويبها ، والتعليق عليها ، ونحو ذلك ، وإذن يجب تدريب التلاميذ في هذه المدارس على تلك الأنواع المختلفة من التعبير الوظيفي .

وفي المدارس النسوية ، تؤخذ الطالبات بألوان كثيرة من الفنون العملية النسوية ، كالتطريز والطهي ، والتدبير المنزلي والموسيقا ، والأشغال المختلفة .

وللتعبير اللغوي وظيفة في تسجيل هذا النشاط وتقويمه ، وتقديم الاقتراحات الخاصة به ، وتلخيص ما كتب عنه ، أو بعبارة أخرى ، لاستغنى طالبات هذه المدارس عن اتخاذ التعبير اللغوي الوظيفي أساساً في التنظيم الحيوي لهذا اللون من النشاط ، الذي يمارسه في المدرسة .

ودور المعلمين والمعلمات تعد الطلاب والطالبات للتدريس بالمدارس الابتدائية ، وأكثر هذه المدارس منبث في القرى والبيئات المختلفة ، البعيدة عن المدن ، ومدرسوه هذه المدارس مطالبون — بحكم عملهم وصلتهم بهذه البيئات — بأن يسهموا في خدمة البيئة الاجتماعية ، وهذا يتطلب قدرتهم على كتابة التقارير ، وتقديم المقترحات ، وإعداد المذكرات ، وإدارة المناقشات في الندوات المختلفة ، وصياغة الإرشادات وغير ذلك من فنون التعبير الوظيفي .

وكذلك يحتاج طلبة المدارس الزراعية والصناعية إلى التدريب على التعبير الوظيفي . وقد لاحظنا — مع الأسف — أن كثيراً من مدرسي هذه المدارس التي ضربنا المثل بها ، لا يراعون هذه الناحية ، فلا يدربون تلاميذهم على التعبير الوظيفي ، ويقصرون موضوعات التعبير على اللون الإبداعي التقليدي ، وقل أن تجد مدرساً ينقل من المدارس الإعدادية أو الثانوية إلى هذه المدارس ، ويفطن إلى أن مآلديه من موضوعات التعبير ، في كراسات الإعداد ، التي يحتفظ بها من سنوات مضت — أصبح أكثره لا يصلح للتلاميذ أو التلميذات في هذه المدرسة الجديدة ، التي نقل إليها ، وأن الحاجة تدعو إلى استخدام الموضوعات الوظيفية في تدريب التلاميذ والتلميذات على التعبير .

مراحل التدريب على التعبير

أولاً : في المدارس الابتدائية

يمكن تقسيم المرحلة الابتدائية في هذا التدريب ثلاث حلقات ، هي الحلقة الأولى ، وتشمل الصفين الأول والثاني ، والحلقة الثانية ، وتشمل الصفين الثالث والرابع ، والحلقة الثالثة ، وتشمل الصفين الخامس والسادس .

(١) الحلقة الأولى :

يقتصر التدريب في هذه المرحلة على التعبير الشفوي ؛ لأن التعبير الكتابي يستوجب نوعاً من المهارة الكتابية ، والطفل في هذه المرحلة تعوزه هذه المهارة ، وينبغي استغلال ما فطر عليه الطفل .

١ - فهو يميل إلى التعبير عما يحسه أو يشاهده ، أو يتأثر به في أعباه ، ونواحي نشاطه ؛ ولهذا تختار موضوعات المحادثة من هذه النواحي : كاللعب والمشاهدات في البيت والشارع والمدرسة ، والحفلات والزيارات والرحلات ، والهدايا والطيور ، والحيوانات وأدوات الطعام ، ووسائل الانتقال ، ونحو ذلك .

٢ - والطفل يميل إلى الصور ؛ ولهذا تستخدم الصور الملونة المعبرة مادة لتدريب الأطفال على الحديث ، وذلك بطريق الأسئلة .

٣ - ويميل الطفل - كذلك - إلى سماع القصص وسردها ؛ ولهذا كانت القصص القصيرة ، الواضحة المشوقة ، أداة صالحة لتدريب الأطفال على الحديث ، والانطلاق في التعبير .

٤ - والطفل ميال بطبعه إلى الحديث عن عمله ، وإلى إلقاء الأخبار ؛ ولهذا كان التعبير الحر من خير ما يلائم الأطفال ، في التدريب على التعبير .

(ب) الحلقة الثانية :

يلرب الأطفال في هذه الحلقة على التعبيرين : الشفوي والكتابي ، أما التعبير الشفوي فيسير على نمط الحلقة الأولى ، من حيث اختيار الموضوعات وألوان التعبير ؛ ولكن

بصورة أوسع ، وأسلوب أرقى ، وذلك لا تساع أفق الطفل ، ونمو أفكاره ، وتقدم ملاحظته ، وزيادة محصوله اللغوى .

وأما التعبير الكتابى فيدرب عليه الأطفال فى هذه الحلقة بطرق كثيرة ، مثل :

١ - استعمال كلمات فى جمل تامة ، ويحسن اختيار هذه الكلمات مما يعرفه الأطفال ، ويستعملونه فى حياتهم ، أو مما ورد فى الموضوعات التى قرءوها ، ويستطيع المدرس ، فى هذا اللون من التدريب أن يأخذ الأطفال بأنواع من السلوك الحميد ، بالإضافة إلى تدريبهم على التعبير الكتابى ، وذلك باختيار بعض الكلمات التى ترد فى معارض التوجيه الخلقى والسلوكى مثل كلمة : النظافة - الفقير - يحترم - البطل - يعنى - يرتب - الصادق - جمهورية مصر العربية .

٢ - تكملة جملة ناقصة بوضع كلمة يختارها الطفل من كلمات أمامه ، أو يأتى بها من عنده ، ويسير المدرس بالتدريج فى هذه الطريقة ، فيعرض على الطفل أولاً جملة تنقص كلمة ، ثم يتدرج فى إطالة الجملة ، وحاجتها إلى كلمتين أو أكثر .

٣ - الإجابة عن أسئلة عامة متنوعة ، أو عن أسئلة فى موضوع قرأه الأطفال .

٤ - ترتيب قصة تعرض أجزاءها على الأطفال غير مرتبة .

٥ - التعبير عن الصور .

٦ - كتابة العبارة بعد تغيير بعض كلماتها بكلمات تقابلها ، لاستقامة المعنى ،

مثل : « فى الشتاء يشتد البرد ، ويلبس الناس ملابس ثقيلة ، ويظهر من الفواكه البرتقال واليوسفى » .

ويطالب الطفل بأن يضع كلمة « الصيف » بدل كلمة « الشتاء » وأن يغير مايجب تغييره فى الجملة .

٧ - كتابة بعض الجمل عن عمل يقوم به الطفل ، أو عن شىء يشاهده .

٨ - تلخيص قصة قصيرة قرأها الطفل أو سمعها .

٩ - تكوين أسئلة لإجابات مختلفة .

الحلقة الثالثة :

يدرب التلاميذ فى هذه الحلقة على نوعى التعبير ، ففى التعبير الشفوى يدربون على الأنواع المختلفة المناسبة ، التى أشرنا إليها سابقاً ، على ألا يكون منها الموضوعات المعنوية ؛

لبعدها عن حياتهم .

وفي التعبير الكتابي تتبع الطرق الآتية وما يمثاها :

(١) الإجابة عن عدة أسئلة في موضوع قرءوه ، وينبغي أن يكون بعض هذه الأسئلة من النوع المباشر ، الذي لا يحتاج إلى جهد عقلي ، وبعضها يتطلب نوعاً من التفكير .

(ب) تلخيص قصة قرءوها أو سمعوها .

(ج) ملء الأماكن الخالية من قصة أو موضوع بكلمات أو عبارات مناسبة ،

مثل :

كان رجل أعمى . . . في طريق ، في ليلة . . . ، وكان في يده مصباح مضىء ، فسأله أحد . . . وقال له : لماذا . . . مصباحاً مضياً وأنت لا تستفيع به ؟ فتألم . . . وقال : إننى أحمله . . . فلا يصطدم بى أحد ، وما أحسن أن يفكر . . . قبل . . . ينطق ؛ فعرف . . . أنه أخطأ في حق . . . واعتذر له ، فقبل الأعمى . . .

(د) تكملة قصة ناقصة ، كأن يوضع أمامهم الجزء الأخير منها ، ويطلبوا بكتابة

الجزء الأول مثل :

« وصفق الناس ؛ إعجاباً بشجاعة الكشاف ، ومدحوه لمروءته » أو يوضع أمامهم

الجزء الأول من القصة ، ويطلبوا بكتابة الجزء الأخير ، مثل :

عزم جماعة من التلاميذ على أن يتزهوا في إحدى الحدائق يوم شم النسيم ، فاتفقوا على أن يتلاقوا في مكان معلوم صبيحة هذا اليوم . . .

(هـ) كتابة بضعة أسطر في موضوع ، كوصف بعض الأشياء ، أو بعض الأعمال ،

أو بيان فوائدها ، أو التعبير عن نشاط التلاميذ ، أو غيرهم في المجالات المختلفة .

(و) تأليف قصة مع الاستعانة ببعض المفردات والتراكيب مثل : عامل فقير -

انقطع عن العمل - ذهب إلى طبيب - وصف له العلاج اللازم - عجز عن شراء

الدواء - أرسل الطبيب إلى العامل - تحسنت صحته .

ثانياً : في المدارس الإعدادية :

يدرب التلاميذ في هذه المرحلة على التعبير الشفوي والتعبير الكتابي . ففي التعبير الشفوي ،

يمكن توسيع دائرة الموضوعات . بأن تشمل جميع الصور السابقة ، ما عدا الموضوعات

المعنوية ، أو البعيدة عن أفكار التلاميذ :

وفي التعبير الكتابي :

- ١ - يمكن تكليف التلاميذ أن يكتبوا في موضوع سبق التحدث فيه شفويًا ، كما يمكن مطالبتهم بالكتابة في موضوع لم يسبق شرحه ، أو في موضوع يتصل بما سبق شرحه .
- ٢ - وفي هذه المرحلة أيضاً يمكن تعدد الموضوعات ؛ ليختار منها التلميذ ما يميل إلى الكتابة فيه .

٣ - وينبغي أن يؤخذ التلاميذ بترتيب الأفكار ، وسلامة المنطق ، وصحة الأسلوب ،

٤ - ويحسن في بعض الموضوعات أن يوجهوا إلى قراءة ما كتب عنها في الصحف أو المجلات أو الكتب ؛ ليستعينوا به في كتابتهم .

٥ - ويحسن - كذلك - ربط الموضوعات الكتابية ببعض مظاهر النشاط المدرسي ، وبخاصة النشاط اللغوي ، كصحيفة الفصل ، وما يلقي في الإذاعة المدرسية ، ونحو ذلك .

ثالثاً : في المدارس الثانوية :

يستطيع التلاميذ في هذه المرحلة أن يعالجوا الموضوعات النقدية والمعنوية ، كالاقتصادية والسياسية والاقتصادية والنفسية ، إلى غير ذلك ، كما يمكنهم التمرن على الخطابة والمناظرة ، وكتابة التقارير ، وفي هذه المرحلة يتورط بعض الطلاب في أخطاء تعيب التعبير ، كالاستطرادات البعيدة ، والمقدمات الطويلة المملة ، والانحراف عن الموضوع ، والمبالغة في المعاني ، إلى غير ذلك مما يشوه أفكارهم ؛ ولذا كانت حصّة الإرشاد من أوجب الحصص لعلاج هذه الأخطاء .

وفي هذه المرحلة يجب التوسع في ربط التعبير بألوان النشاط اللغوي ، التي تمارس خارج الفصول ، مثل الصحافة المدرسية ، والإذاعة والتمثيل . ونشاط الجماعة الأدبية ؛ ففي جميع هذه الميادين تدريب مثير شائق للتلاميذ . على ألوان التعبير ، ويمتاز هذا التدريب بأن التلاميذ يقبلون عليه بشغف ورغبة ؛ لأنه يساير ميولهم ، ويحقق ما تصبو إليه نفوسهم في هذه السن من تنمية ذاتيهم . وإعلان مواهبهم ؛ ولأن هذا التدريب يدفعهم إلى مواقف حيوية ، تمتلئ بها نفوسهم . وتبرز فيها شخصيتهم ، ويحسون معها نواة من البهجة والاستبشار ؛ إذ وقفوا موقف الرجال . وأتوا بالتحليل من الأعمال .

طريقة تدريس التعبير الشفوى

سنكتفى هنا بشرح طريقة التدريس لثلاثة ألوان مختلفة هي : القصة ، والتعبير الحر ، والموضوعات ، وقبل هذا نرى من الواجب أن نقرر بعض المبادئ ، التي تجب مراعاتها في درس التعبير الشفوى ، وذلك بالإضافة إلى ما أسلفنا من توجيهات منبثة في موضوع « أسس التعبير » وفي موضوعات أخرى ، ومن هذه المبادئ :

١ - أن يلتزم المدرس الكلام باللغة العربية السليمة ، حتى مع صغار التلاميذ ، والمدرس الماهر المخلص لن تعجزه اللغة الفصيحة التي تلاثم هؤلاء الصغار ؛ ولا شك أن إيثار الفصحى في التدريس يهيئ للتلاميذ صوراً جيدة للمحاكاة ؛ فتسلم عباراتهم ، ويسمو أسلوبهم ، ويتخلّون - رويداً رويداً - عن كثير من صور العامية وتراكيبها .

٢ - ألا يقاطع التلميذ في أثناء تعبيره ، وأن يكون نقده أو التعليق على كلامه ، بعد أن ينتهي من حديثه .

٣ - أن تلاميذ المرحلة الابتدائية يعجزون عن تناول الموضوع ارتباطاً ، وعرضه أفكاراً مرتبة مترابطة ، ويعجزون - كذلك - عن استيفاء نواحيه الهامة ؛ ولهذا يجب أن يستخدم المدرس في هذه المرحلة طريقة الأسئلة ، على أن يتحرى في بعض أسئلته توجيه التلاميذ إلى الإجابات المطولة .

وينبغي - كذلك - ترتيب الأسئلة ، ومسايرتها لنواحي الموضوع ، بحيث تتكفل كل مجموعة من الأسئلة بتوضيح إحدى نواحي الموضوع وتدريب التلاميذ على التعبير عنها ؛ وبهذا نهى التلاميذ لتناول الموضوعات بالطريقة السديدة في المراحل التالية .

القصة

تعتبر القصة من خير الوسائل لتدريب التلاميذ على التعبير ؛ لأنهم يميلون بفطرتهم إليها ، ولا يملون سماعها في أي وقت ، على أننا نشترط في القصة شروطاً تحقق الغاية منها . ومن هذه الشروط :

١ - أن تكون مثيرة مشوقة ، ولعل عنصر الخيال من مقومات التشويق وبخاصة للأطفال .

- ٢ - أن تكون طريقة جديدة ، يسمعها التلميذ لأول مرة .
- ٣ - أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الفكرة واللغة ، فلا تثقلها الأفكار الفلسفية ، أو الأخيلة البعيدة ، ولا تشوب لغتها المفردات الوعرة الغريبة .
- ٤ - أن تكون ذات مغزى خلقى أو فكرى أو اجتماعى أو نحو ذلك .
- ٥ - أن تكون مناسبة للتلاميذ من حيث الطول والقصر ، على أنه ينبغي ألا يستغرق إلقاؤها على التلاميذ أكثر من خمس دقائق .

خطوات الدرس :

- ١ - التمهيد : ويكون بحديث قصير ، أو أسئلة تنهى بمشكلة تتكفل القصة بحلها ، ويمكن الاكتفاء بأن يقول المدرس للتلاميذ : سأقص عليكم قصة .
- ٢ - إلقاء القصة ، مع التأنى والوضوح ، وتمثيل المعنى ، ومراعاة المواقف المختلفة ، وما تتطلبه من ألوان الأداء والتصوير والتمثيل ، والمدرسون يتفاوتون في براعة هذا الإلقاء ، والناجح منهم من يأسر أسماع التلاميذ دون تكلف .
- ٣ - إلقاء طائفة من الأسئلة مرتبة على حسب مراحل القصة ، بحيث لوفات تلميذاً سماع القصة من المدرس ، يستطيع من تتبع هذه الأسئلة وإجاباتها أن يفهم القصة ، وتدريب التلاميذ على تنويع الإجابات ، وفي هذه المرحلة تظهر مهارة المدرس ولباقته ولطف احتياله .
- ومن الطرق التي يلجأ إليها المدرس لتعليم التلاميذ كيف ينوعون الإجابات ، وكيف يعبرون عن المعنى الواحد بعبارات مختلفة ، أن يبدأ لهم بعض الجمل بكلمات يختارها هو ، ويكلف التلميذ إكمال الجملة ، أو يقدم لهم كلمة يدخلها التلميذ في إجابته ، أو بغير ذلك من فنون التصرف في التعبير .
- ٤ - اختيار عنوان للقصة : فيطلب المدرس من التلاميذ أن يختار كل منهم عنواناً مناسباً ، ويناقشهم في العناوين التي يقترحونها ويثبت بعضها على السبورة مرقمة ، ثم يأخذ رأيهم فيها ، عنواناً بعد آخر ، ويثبت أمام كل عنوان عدد الأصوات التي نالها ، ثم ينتخب العنوان الذي فاز بأصوات أكثر ، فيثبته على السبورة ، ويمحو ما عداه .
- ٥ - أسئلة التلاميذ بعضهم بعضاً : فيطلب المدرس من التلاميذ أن يصوغوا أسئلة

في القصة ، على أن يجيب بعضهم عن أسئلة بغض ، والمدرس أن يشترك في هذه الإجابة ، وهذه الخطوة مفيدة للتلاميذ ، ومبنية على أساس نفسي ، وأساس لغوي .

فمن الناحية النفسية ؛ أنها تبعد من ذهن التلاميذ ذلك الوهم الخاطي ، الذي يسبق إلى خواطرهم ، حين يعتقدون أو يتوهمون أن مهمة التلميذ أن يكون مشغولاً دائماً ، والمدرس هو السائل دائماً ، أو أن التلميذ مأور منهى ، والمدرس آمرٌ ناه .

ومن الناحية اللغوية : فيها تدريب للتلاميذ على فن السؤال ، بجانب تدريبهم على الجواب ، فكما يطلب منا أن نعلم التلميذ كيف يجيب ، يطلب منا — كذلك — أن نعلمه كيف يسأل ، ولأن اللغة سؤال وجواب ، والمواقف الحوية ، والاستعمالات اللغوية تستدعي أن يكون الإنسان مجيباً حيناً ، وسائلاً حيناً آخر ، فإذا لم نمرن التلميذ على فن السؤال فقد حرمانه نصف اللغة ، على أن في هذه الخطوة تمريناً شائقاً على حسن استخدام أدوات الاستفهام ، واستعمالها استعمالاً عملياً صحيحاً ، قد يغني عن تدريسها دراسة عامة ، في حصة خاصة من حصص القواعد ؛ وبهذا نربط بين درس التعبير ودرس القواعد ربطاً محموداً .

٦ - التلخيص : فيطلب المدرس إلى التلاميذ تلخيص القصة ، بحيث يلخص كل تلميذ مرحلة منها .

٧ - التمثيل : إذا كانت القصة أو بعض أجزائها صالحة للتمثيل فالمدرس أن يكلف بعض التلاميذ أداءها تمثيلاً .

التعبير الحر :

هو من الطرق المفيدة لتدريب التلاميذ على التعبير ، وقد لوحظ أنهم ينشطون له ، ويقبلون عليه ؛ لأنهم أحرار في اختيار الموضوعات التي يتحدثون فيها ، وبعد هذا النوع من التعبير مقياساً لصلة التلميذ بالحياة ، ومدى اطلاعه الحر ، ومطالعاته في الصحف والمجلات ، وما يختزنه في ذهنه من أفكار وملاحظات عن مشاهداته الحوية ، كما أن هذا اللون من التعبير يلائم التلاميذ في جميع المراحل التعليمية . ويسلك المعلم في درسه الخطوات التالية :

١ - التمهيد : ويكون بأن يشرح المدرس للتلاميذ المطلوب عمله في هذا الدرس ،

- ويساعدهم بأن يذكر لهم بعض الميادين التي يختارون منها الموضوعات ، كالرياضة ، والإذاعة ، والخيالة ، والرحلات ، والحفلات ، والزيارات ، والمشاهدات ، والحوادث اليومية ، ووسائل النقل ، وبعض المشكلات ، والأخبار الخاصة والعامة ، ونحو ذلك .
- ٢- يستدعى المدرس تلميذاً لإلقاء حديثه ، ويحث زملاءه على أن يستمعوا إليه .
- ٣- بعد أن ينتهى التلميذ من حديثه ، يوجه إليه زملاؤه أسئلة فيما سمعوا منه ، ويبدون ما يريدون من أوجه الملاحظات والنقد ، وهو يرد على أسئلتهم ، ويناقش ملاحظاتهم ، وللمدرس أن يشترك مع التلاميذ فى الأسئلة والمناقشة ، ثم يستدعى تلميذاً آخرًا . . وهكذا .
- ٤- يشترك المدرس بإلقاء بعض الأخبار والطرائف ، ويوجه إليه التلاميذ ما يبدون لهم من الأسئلة ، وهو يجيبهم . وهكذا إلى أن تنتهى الحصة .

ويجب مراعاة ما يأتى :

- ١- تلوين الأحاديث . وذلك بإرشاد التلاميذ ، وتوجيههم إلى بعض النواحي الهامة الجديرة بالاختيار .
- ٢- رفض القصص المحفوظة المعهودة للتلاميذ .
- ٣- قصر التصحيح على الأخطاء الصارخة ، التي لا تليق بالتلميذ .
- ٤- إشراك أكبر عدد ممكن من التلاميذ فى الحديث والنقد وتوجيه الأسئلة ، ومن الممكن فى حصة التعبير الحر أن تهيأ فرصة الكلام أو السؤال لكل تلميذ فى الفصل .
- ٥- توسيع نطاق التعبير الحر ، بأن يشمل الأخبار ، والشكوى ، والطلب ، والاقتراحات ، والأسئلة ونحو ذلك .
- أما الأخبار فبببب ما يلقيها التلاميذ والمدرس مما يرونه فى حياتهم ، أو يقرءونه فى الصحف والمجلات .
- وأما الشكوى فموضوعها ما يحدث أحياناً بين تلميذ وآخر من مشكلات ونزاع ، ومن الممكن أن يؤلف المدرس من تلاميذ الفصل محكمة مستكملة انسيئة ، لتفصل فى موضوع الشكوى بين طرفى الخصومة ؛ ففى هذا تدريب للتلاميذ على التعبير فى إطار محبوب ، وتمرين لهم على المناقشة والجدل ، وإقامة الأدلة والإقناع ، وفوق هذا يكسب التلاميذ خبرات جديدة بالمواقف القضائية .

وأما الطلب ، فإن بعض التلاميذ يتقدمون أحياناً إلى المدرس بطلبات تخصهم ، ومن الممكن تدريب هؤلاء التلاميذ على أن يتقدموا بهذه الطلبات في حصة التعبير الشفوي الحر .

وكذلك الاقتراحات التي تتصل بأمور تتعلق بالتلاميذ جميعاً . كـ رغبتهم في إنشاء مجلة للفصل ، أو في تزويد مكتبة الفصل ببعض الكتب ، أو رغبتهم في تلقي الدرس خارج الفصل في الهواء الطلق ، أو في حديقة المدرسة ، أو في مكان مشمس ، أو مكان ظليل .

وكذلك الأسئلة عن أمور تحير التلاميذ . . وهكذا .

هذا ، وليس التعبير الحر مقصوراً على التعبير الشفوي ، بل ينبغي أن يكون للتلميذ أحياناً الحرية في اختيار الموضوع الذي يكتب فيه .

الموضوعات :

وهذا هو النوع السائد المؤلف ، وقد كان هذا النوع هو الغالب ، أو الوحيد في تدريس الإنشاء .

ففي المدرسة الابتدائية ، يعتمد الدرس على أسئلة يوجهها المدرس إلى التلاميذ ، ويتلقى منهم الإجابة عنها ، ويتصرف في هذه الإجابة تصرفاً يدفع التلاميذ إلى تنوع التعبير ، وإذا كان الموضوع حول صورة أو نموذج كان من الواجب مراعاة الترتيب في الأسئلة ، بحيث تتناول نواحي الموضوع ناحية فنانة .

وفي المدارس الإعدادية والثانوية ، يسير المدرس على حسب الخطوات الآتية ، وله أن يتصرف في هذه الخطوات إذا دعت الحاجة :

- ١ - إثارة نشاط التلاميذ بما يحفزهم على الكلام .
- ٢ - كتابة الموضوع على السبورة ، وتكليف تلميذ قراءته .
- ٣ - ترك فرصة للتلاميذ ؛ ليفكروا في الموضوع .
- ٤ - إلقاء طائفة من الأسئلة على التلاميذ ، تتناول أطراف الموضوع ، وتلقى الإجابة عنها ، وذلك إذا كان الموضوع أو كان التلاميذ في حاجة إلى هذه الجولة السريعة التي تكشف عن معالم الموضوع للتلاميذ .
- ٥ - تحدث التلاميذ في الموضوع ، تلميذ بعد آخر ، وعقب انتهاء التلميذ الأول ،

يأتى دور المدرس ، فيناقش التلاميذ فيما تحدث فيه زمينهم ، ويطلب منهم أن يختاروا عنواناً لذلك الحديث .

وبعد تهذيب هذا العنوان وصقله ، يكتبه المدرس على السبورة كأنه أحد عناصر الموضوع ، ثم يقوم المدرس بتلخيص شيء مما قاله هذا التلميذ ، فيكون ذلك بمثابة عرض نموذج جيد بعد نموذج التلميذ ، كما يقوم بنقد التلميذ المتحدث نقداً يتناول الفكرة واللغة ؛ فكل ذلك يرسم الطريق السوى للتلاميذ الذين سيتحدثون بعد ذلك . ثم يكلف المدرس تلميذاً آخر أن يتحدث فى الفكرة السابقة نفسها ، ويتوقع أن يكون حديثه أكثر سداداً من حديث زميله السابق . ويمكن الاكتفاء بتلميذين فى كل فكرة ، ولا مانع أن يتحدث فيها تلميذ ثالث إذا كانت الفكرة خصبة واسعة .

ثم يتحدث تلميذ آخر فى فكرة جديدة . . . وهكذا ، وبهذه الطريقة يتوافر للتلاميذ الحرية فى اختيار الأفكار التى يعرضونها ، ولا يقيدهم المدرس بعناصر يقترحها عليهم ، أو يحددها لهم قبل حديثهم ، وقد يستحسن المدرس أن يستنبط من التلاميذ بعض عناصر الموضوع ، ويسجلها على السبورة ، ثم يطلب إليهم أن يتناولوها بالحديث والشرح ، ولكن فى هذا المسلك انتقاصاً من حرية التلاميذ .

ويجب مراعاة ما يأتى :

١ - أن يكون الموضوع مما يتصل بحياة التلاميذ ، ولذا يحسن انتهاز المناسبات العامة والخاصة ؛ لاختيار الموضوعات المتصلة بها .

٢ - يجب أن يكون موقف المدرس إيجابياً ، ولكى تفهم معنى الإيجابية نعرض الصور الآتية :

١ - بعض المدرسين يستأثرون بالكلام فى درس التعبير الشفوى ، ويحرمون التلاميذ حقهم فى الكلام ، ويظنون أن موقفهم الخطابى ، واسترسالهم فى الكلام بطلاقة وتدفق هو مظهر إجادتهم ونجاحهم ، ومن هؤلاء من يراعى فى حديثه الأناة والبطء ؛ ليتبع للتلاميذ فرصة الكتابة عنه ، فلا يجدوا بعد ذلك مشقة فى كتابة الموضوع ، بعد أن أملاه عليهم المدرس أو كاد .

٢ - وبعضهم لا يشترك مع التلاميذ ، ويلقى عليهم كل العبء ويقف منهم

موقفاً سلبياً ؛ فيشعر التلاميذ بأنهم يؤدون عملاً تافهاً مبتوراً ، تكتنفه العيوب ، وسرعان ما تفر حماسة التلاميذ ، ويسقط الدرس .

٣ - أما الطريقة السديدة فهي التي تجعل المدرس إيجابياً بصورة مقبولة ، وذلك بأن يتكلم حيث ينبغي أن يتكلم ، ويسكت حيث يجب أن يسكت ، وضابط ذلك كله أن يسكت المدرس مادام التلميذ متحدثاً ، فإذا سكت التلميذ ، وعجز عن متابعة الكلام ، تحدث المدرس على الوجه الذي يكفل للتلميذ أن يستأنف الحديث ويتابعه .

مظاهر الإيجابية :

١ - مساعدة التلاميذ بفتح أبواب الكلام لهم ، عن طريق الأسئلة ، لا عن طريق التلقين ، ولما ينبغي التنويه به أن للأسئلة أهمية كبيرة في درس التعبير ، وقدرة المدرس عليها من خير ما يستعين به على إحياء الدرس وتنشيط التلاميذ وتوسيع أفكارهم ، وإقذارهم على الانطلاق في التعبير ، وما أشبه اعتماد المدرس على الأسئلة ، باعتماد الجندی على الذخيرة ، وكما أن نقاد الذخيرة من يد الجندی يكون فذيراً له بالهزيمة والمصير السيئ المشؤم ، فكذلك المدرس إذا نصبت قريحته ، ولم تسعفه بأسئلة يدير بها المناقشة ، ويوجه بها التلاميذ إلى طريق في الحديث قويم ، سقط درسه ، وتزعزعت مكانته بين التلاميذ .

والتطبيق العملي لهذا المظهر الإيجابي يكون بأن يستمع المدرس إلى التلميذ المتحدث ، وحين يسكت عجزاً عن متابعة الكلام يتصور المدرس الفكرة أو العبارة التي كان من الممكن أن يصل التلميذ بها كلامه ، ويوجه إليه سؤالاً يرسم له الطريق لاستئناف الكلام في ضوء هذه الفكرة ، أو باستخدام هذه العبارة .

٢ - نقد التلميذ المتحدث نقداً يتناول الفكرة والأسلوب : أما الفكرة فيبين ما فيها من خطأ أو قصور ، وما كانت في حاجة إليه من تعليل ، أو ذكر النتائج ، أو ضرب الأمثلة ، أو نحو ذلك مما يقوم الفكرة ويوضحها .

وأما الأسلوب فيعلق المدرس على لغة التلميذ ، ويبين ما في هذه اللغة من حرص على العبارة السليمة ، أو استهانة بها ؛ ففي ذلك توجيه للتلاميذ نحو التعبير العربي الفصيح .

٣ - شرح بعض الأفكار بلغة سهلة سليمة ، إذا عجز التلاميذ عن الشرح ، على ألا يبالغ المدرس ، ويحتكر الكلام ، ويبدو خطيباً في الفصل ، وعلى ألا يكون آخر من

يتحدث في الفكرة ، بل عليه - عقب انتهائه من الشرح - أن يطلب من أحد التلاميذ العودة إلى شرحها .

٤ - إمداد التلاميذ بالمفردات والتراكيب التي تعوزهم للتعبير عن المعاني ، وإثبات الجديده منها على السبورة ، ويشترط في هذا الإمداد أن يكون على قدر الحاجة ، وعلى حسب المناسبات ، بحيث لا يبدو هذا الإمداد نابيًّا كالرقعة الحديدية في الثوب الخلق .

رأى المربين في هذا الإمداد :

١ - يرى بعض المربين أن يترك التلميذ لفكرته وعبارته ، وألا يُزود بأي شيء ، وحجتهم في ذلك أن إمداد التلاميذ بالأفكار يجعلهم يعبرون عما في نفس المدرس ، لا عما في أنفسهم ، وإمدادهم بالعبارات يجعلهم أشبه بالملقنين المقلدين ، الذين يرددون كلام غيرهم ، ويؤكد هذا الفريق رأيه بقوله : « دع التلميذ يتدفق وينطلق » .

ونحن نرى أن هذا الفريق مسرف في حسن الظن بالتلاميذ ، كما نعتقد أن التلاميذ لا يفيدون كثيراً من أمثال هذه الدروس التي يختفى فيها صوت المعلم ، أو يكاد .

٢ - ويرى بعض المربين أن التلاميذ فقراء إلى الفكرة ، وفقراء إلى العبارة ؛ ولهذا يجب تزويدهم وإمدادهم ؛ حتى لا يقف نموهم الفكري واللغوي ، وطريقة ذلك إمدادهم بعناصر الموضوع ، وبعض الجمل والعبارات ، التي يستعينون بها في التعبير .

ونرى أن في هذا الرأي طغياناً على حق التلميذ ، وانتقاصاً من شخصيته وحرية .

٣ - ويقف بعض المربين موقفاً وسطاً ، فلا يضمنون على التلاميذ بهذا الإمداد ، على أن يجعلوا ذلك بطريقة طبيعية ، وعلى قدر الحاجة ، وهذا هو أمثل الآراء ، إذا روعي ما يأتي :

(أ) ألا نقدم العبارة للتلاميذ على أن يستعملوها أي استعمال ، ويسوقوها أي مساق ، ويتكلفوا لها الفكرة ، ويتصيدوا من أجلها المعنى ؛ ففي هذا قلب للأوضاع ، وتقديم للعبارة على الفكرة ، مع أن الفكرة أسبق من العبارة .

(ب) أن يزود التلاميذ بالمفردات والتراكيب إذا لا حظ المدرس أن الفكرة ماثلة في ذهن التلميذ ، ولكنه لا يملك الأداة التي تعبر عنها ، وفي مثل هذه الحالة يمد المدرس التلميذ باللفظ الملائم ، بأن يجعله في سؤال ، تكون الإجابة عنه إنقاذاً للموقف ، ودفعاً للتلميذ في سبيل الانطلاق .

(ح) أن يوجه التلاميذ إلى ما غاب عنهم من الأفكار ، وذلك بطريق الأسئلة الممهدة والقيادة الرشيدة ، بحيث لا يشعر التلميذ أن هذه الأفكار مقحمة أو دخيلة .
(د) وهناك الإمداد والتزود الطبيعي الذي يحصله التلاميذ عن طريق القراءة ، أو الاستماع إلى المدرس .

كتب الإنشاء :

عمد بعض المدرسين أفراداً وجماعات ، إلى وضع كتب في الإنشاء ، يقصدون بها تذليل الصعاب أمام المعلم والتلاميذ .
تتضمن هذه الكتب طائفة من الموضوعات ، تنظمها أبواب متنوعة من فنون القول ، فهذا باب للوصف ، وهذا باب للرسائل . . . ونحو ذلك ، ولكل موضوع عناصر محددة مرتبة ، وتحته طائفة من العبارات الجيدة المختارة ، وتنحصر مهمة المدرس في عرض أحد هذه الموضوعات وعناصره ، وإملاء هذه العبارات على التلاميذ ، ثم تكليفهم إعداد الموضوع ؛ فتأتي موضوعاتهم متشابهة تقريباً ، وتكون كراساتهم أقرب إلى كراسات الإملاء منها إلى كراسات الإنشاء .

أما هذه الكتب نفسها :

- ١ - فكثير منها يجافى قواعد التربية ، وأكثرها لم ينظر فيه المؤلفون إلى قدرة التلاميذ ومستواهم وميولهم ، بل قصدوا إلى إظهار براعتهم بحشد الألفاظ الغريبة ، والتراكيب المترادفة ، التي لا تمتلئ بها نفوس التلاميذ .
- ٢ - أساءت هذه الكتب إلى الإنشاء ، كما أساءت إلى التلاميذ الناشئين ، وقد كانت - كذلك - جناية مقنعة على المدرسين ؛ لأنها حبستهم في دنيا المؤلفين ، ومن الواجب أن يكونوا أحراراً ، يشتقون موضوعاتهم من البيئة ومن الأحداث التي تجدد من وقت إلى آخر .
- ٣ - وقد عوّدت هذه الكتب كثيراً من المعلمين قلة التفكير ، والكسل العقلي ؛ فلم تبق للمعلم حاجة تدفعه إلى أن يكد ذهنه ، ويعمل خاطره في اختيار موضوع ملائم ، وإعداده إعداداً خاصاً مناسباً .
- ٤ - وكانت - كذلك - جناية على التلاميذ ؛ لأنها قضت على نشاطهم في حصة

التعبير ، فأعرضوا عن الدرس ، وفترت حماسهم له ، وماذا يحملهم على الاحتفال به ، والإقبال عليه ، والمشاركة فيه ، ما دامت في أيديهم هذه الكتب ، يأخذون منها ما يشاءون ، ويعتمدون عليها اعتماداً تاماً في إعداد الموضوعات ؟

على أننا لا نحول بين هؤلاء المدرسين وتآليف كتب ذات موضوعات متنوعة ، على أن تكون هذه الكتب للقراءة الحرة الخالصة ، ولا بأس بأن يتبع كل موضوع طائفة من الأسئلة تهدي إلى طرق الانتفاع بالمقروء ، ولا شك أن هذه القراءة ستحدث آثارها في تزويد التلاميذ بالأفكار والعبارات ؛ ومن ثم تكون هذه الكتب من عوامل تقدم التلاميذ في التعبير .

تصحيح الإنشاء الكتابي :

١ - يعاني المدرسون كثيراً من الجهد والمشقة في إصلاح كراسات الإنشاء ، ومع هذا الجهد العنيف ، لا نجد له أثراً كبيراً في علاج ضعف التلاميذ ، أو تخلصهم من الأخطاء بدليل تكرار الخطأ في الموضوعات المتتالية .

وبعض المدرسين يزعمون أنهم - بكتابة صواب الأخطاء - قد أتموا مرحلة الإصلاح ، وليس عليهم بعد ذلك إلا أن يردوا الكراسات إلى التلاميذ ؛ ليطلعوا على ما قدر لهم من درجات .

والبعض الآخر لا يقف عند هذا الحد ، بل يعود إلى العلاج الإيجابي ، فيناقش المخطئين ؛ حتى يهتدوا إلى سبب خطئهم فيفتحاموه في موضوعاتهم التالية .

٢ - من المبادئ الثابتة المقررة أنه « لا خير في إصلاح لا يدرك التلميذ أساسه ، ولا في صواب لا يكتبه التلميذ نفسه » .

وعلى هذا الأساس نفسه كان أجدى الطرق في هذا الإصلاح إنما هو الطريق المباشر ، وهو ما يلاحظ فيه أن يفهم التلميذ خطأه ، ولا سبيل إلى هذا إلا بالإرشاد الفردي ، كأن يصحح المدرس كراسة التلميذ أمامه ، وفي هذا الوقت يشتغل التلميذ بعمل آخر ، مثل القراءة الصامتة ، أو الإجابة عن أسئلة ، ولكن هذه الطريقة - على جدواها - لا يستطيع المدرس اتباعها طول العام الدراسي ؛ لكثرة عدد التلاميذ وعدد الموضوعات ، وضيق الوقت ، وطول المناهج في الفروع الأخرى ، ويمكن التغلب على الصعوبة بتصحيح فقرة من كراسة كل تلميذ في حصص الإرشاد .

- ٣- يرى بعض المفتشين أن يكتفى بوضع خطوط تحت الكلمات التي بها خطأ ، ويوضع في الهامش رمز يشير إلى نوع الخطأ ، على أن يقوم التلميذ نفسه بإصلاح الخطأ .
- ٤- ينبغي التجاوز عن بعض القصور في العبارات ، وبخاصة مع صغار التلاميذ لأن جودة الأساليب ، لا تتأني إلا متأخرة ، وبكثرة التدريب .
- ٥- يحسن أن يعنى المدرس في أثناء التصحيح بتقييد ما يراه من الأخطاء الشائعة ، وعرضه على التلاميذ في حصة خاصة بالإرشاد .
- ٦- يحسن ألا يكتفى المدرس بتقدير موضوع التلميذ بدرجة معينة ، بل ينبغي أن يضيف إلى ذلك ملاحظة كتابية ، تقف التلميذ على عيوبه ، أو يكون لها أثر في تشجيعه .

نواحي الإصلاح في الإنشاء التحريري :

يوزع المدرسون عنايتهم في إصلاح هذا الإنشاء على النواحي الآتية :

- ١- الناحية الفكرية ، وتشمل النظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع ، من حيث صحتها ، وترتيبها ، والربط بينها .
- ٢- الناحية اللغوية ، وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبلاغة واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها .
- ٣- الناحية الأدبية ، ونعني بها أسلوب الأداء ، ومراعاة الذوق الأدبي ، وجمال التصوير ، وسوق الأدلة في قوة ووضوح .
- ٤- ناحية الرسم الإملائي ، وجودة الخط ، وحسن النظام .

بعض العيوب الظاهرة في إنشاء التلاميذ :

- ١- قلة الثروة الفكرية . وجمعها بين الصحيح والزائف .
- ٢- إهمال الترتيب المنطقي والربط بين الأفكار .
- ٣- عدم التشخيص في موضوعات الوصف ، والالتجاء إلى الأوصاف العامة ، وسبب ذلك ضعف الملاحظة ، وقلة الثروة اللغوية .
- ٤- عدم تقسيم الموضوعات إلى فقرات ، كل فقرة تؤدي فكرة معينة .
- ٥- اضطراب الأسلوب والتواء عباراته ، حتى لا تؤدي معنى ، أو يصعب على

القارئ أن يفهم المراد ، ومن ذلك عدم مراعاة وحدة الزمن ، واستعمال ضمائر لا يعلم مرجعها ، والخطأ في استعمال الألفاظ ، والانتقال الفجائي من الخطاب إلى الغيبة ، ومن الجمع إلى المفرد . . . وهكذا .

مشكلة تدريس الإنشاء

تمهيد :

مشكلة من المشكلات العسية التي تتضائل بجانبها جميع المشكلات التي تصادفنا في تدريس اللغة العربية ، ولا نعدو الحقيقة إذا قلنا إن في نفس كل منا شيئاً أو أشياء من تدريس الإنشاء .

وقد اعتدنا حيال كل موقف تعليمي يحتاج إلى دراسة وبحث وعلاج أن نسميه « مشكلة » وقياساً على هذا ، لنا أن نسمى تدريس الإنشاء مشكلة المشكلات ؛ ففي كل ما يتصل بتدريسه من اختيار وإعداد ، وعرض وتحرير ، وتصحيح وتصويب ، وإرشاد وتوجيه — في هذا كله ، بل في كل ناحية منه نشق ونختصم ، ونقاسي ألوان العناء . هذه المشكلة قديمة مزمنة ، أحسها مدرسو اللغة العربية منذ أن جعل الإنشاء درساً في المدارس ، وتحدث عنها هؤلاء المدرسون ووارثوهم على تتابع الأجيال ، وتعاقب الزمن ، وما كان حديثهم إلا أنينا وشكوى ، ثم تحفت أصواتهم في صبر وخنوع ، وتسليم بما كان ، ويأس مما يجب أن يكون .

على أن أصواتاً قوية جريئة ، كانت بين حين وحين ، تنبث وسط هذا الألم الصامت ، وهذا التذمر المستسلم ، تنقذ وتقرح ، وتلوح بالرأي الحازم الرشيد ، ولكنها — مع الأسف — كانت آراء فردية ، ما تكاد تشرق حتى يخبو ضوءها في هذا الظلام الغامر الملمم .

كانت هذه الآراء حرة أن تجد سبيلها إلى المناقشة والتطبيق والتنفيذ للخروج من هذه الضائقة ، التي كتب على مدرسو اللغة العربية أن يتجرع مرارتها ، وأن يقاسى بلاءها مرهقاً مكدوداً ، ولكن هذه الآراء ذهبت بدداً في الهواء ، ولم تلق من القائمين على اللغة العربية حظاً من العناية والدرس ، في مؤتمر ، أو ندوة ، أو لجنة ، أو تجربة ، لعل هذا

البحث الجماعى يسفر عن حل حاسم يوجهه ولاية الأمر إلى المدارس ؛ فيستفيد منه التلاميذ ، ويستبشر به المدرسون .

وظلت هذه المشكلة تنتقل عبر السنين — فى ضخامتها وجسامتها — وعلى كثرة ما اعتور المناهج الدراسية ، وطرائق التدريس من التغيير والتهذيب والتجديد ، لم تجرؤ توجيهات الإنشاء يوماً أن تعتمد إلى أس المشكلة ، فتجتث أصولها ، وتحسم مواطن الداء فيها ، بل كانت هذه التوجيهات دائماً رفيقة لينة ، حذرة حيية ، أو عاتمة مائعة ، تُريغ هذه المشكلة إراغة ، وتداورها مداورة ، ولكنها لا تقوى على التصدى لها ، والنيل منها .

أفلم يأن لهذه المشكلة أن يذل عنادها ، ويسلس قيادها ؟ بلى لقد حانت الفرصة — فيما نعتقد — فقد شملت ثورتنا المباركة جميع المرافق الحيوية ، التى عانت ويلات التخلف والجمود ، ونشطت الجهود فى شتى الميادين إلى التحرر من أثقال الماضى ، والانطلاق إلى آفاق رحبة جديدة ، فيها الحركة والبناء والتجديد .

وكان دور وزارة التربية والتعليم دوراً خطيراً الشأن نبيل الغاية ، فى خلق أجيال جديدة واعية ، تسوسها عقول مؤمنة متحررة .

فعمدت هذه الوزارة إلى تعديل الخطط ، وتطوير المناهج ، وتهذيب الكتب ، وعمدت إلى كثير من المشكلات التعليمية الآسنة ، فدرست أدواءها ، وهيات لها الحلول الناجحة .

وعنيت — كذلك — بالطرائق التربوية الحديثة ، تهيئ لها فرص التجريب ، وميادين التطبيق ، وتأخذ بها فى إعداد المعلمين وتدريبهم وتوجيههم فى الميادين العملية ؛ ولهذا أصبح من حقنا ، بل من واجبنا نحن مدرسى اللغة العربية ألا نتخلف عن هذه النهضة ، وأن نساير هذه الوثبة ، وأن نتصدى — فى شجاعة وحرية — إلى ما يصادفنا فى تعليم اللغة القومية من مشكلات وعقبات ، فنلتبس لها أنواع الحلول ، قبل أن يستفحل خطرها ، وتصبح داء مزمناً عصياً على العلاج .

والمشكلة التى نحن بصددتها الآن ، وهى مشكلة تدريس الإنشاء ، ليس حلها أمراً مستحيلاً ، فلن ترهقنا من أمرنا عسراً ، ولن تكلفنا عملة صعبة ، ولن نستعين فى أمرها باستقدام الأجانب الخبراء .

وليس علينا إلا أن نعود إلى ما درجنا عليه فى تدريس الإنشاء من طرائق قديمة

متوارثة ، كساها طول العهد شيئاً من القداسة والوقار ، فتشبتنا بها ، وجمدنا عليها ، وحملنا على الولاء لها في طاعة وإذعان .

لنعدّ إلى هذه الطرق نناقشها في حرية وشجاعة ، وليكن من حقنا أن نطرح ما أثبتت التجارب عجزه وقصوره عن تحقيق الغاية ، ونأخذ بغيره في صورة من صور التجربة والاختبار .

تعرض الإنشاء لمشكلة لا تزال قائمة ، وتعرضت فروع أخرى كالقواعد والبلاغة والأدب لمشكلات أخرى ، ولكن هذه المشكلات الأخرى ظفرت بجهود متصلة مجدية ، خففت وطأتها إلى حد كبير ، وبقي الإنشاء ينوء بأثقاله ، مع أنه في معرض التقدير والموازنة بينه وبين الفروع الأخرى ، يرجحها قيمة ، ويفوقها منزلة ؛ لأن الإنشاء هو الغاية الأولى لجميع الدراسات اللغوية ، أما الفروع الأخرى من قواعد وإملاء ونصوص وبلاغة فهي وسائل لتحقيق هذه الغاية .

والشهرة التي يكتسبها الممتازون بالسبق اللغوي ، لا تأتيم عن طريق تفوقهم في النحو أو الصرف أو الإلمام بالمفردات اللغوية ، أو المهارة في إعراب الأساليب ، وإجراء الاستعارات ، وإنما اكتسبوها عن طريق تفوقهم في الإنشاء كلاماً أو تحريراً . بعد هذا التمهيد الطويل نواجه المشكلة .

أولاً : جوانب المشكلة

تبدو مشكلة الإنشاء واضحة جلية في ثلاثة جوانب هي :

- ١ - انصراف التلاميذ عن الإنشاء ، وتفوقهم منه ، وزهدهم فيه .
 - ٢ - الضعف الشائن ، والقصور الشديد في إنشاء معظم التلاميذ .
 - ٣ - إرهاق المدرسين ، وكثرة ما يلقون في تدريس الإنشاء من ألوان العناء .
- ولنتناول الآن هذه الجوانب :

(١) انصراف التلاميذ عن الإنشاء

لهذه الناحية من المشكلة مظاهر تترامى فيها ، وعوامل تبعث عليها :

فن هذه المظاهر :

١ - إحجام أكثر التلاميذ عن المشاركة في درس الإنشاء الشفوي وتثيبتهم هذا الموقف ، وقلة من يتقدم من التلاميذ للكلام عن رغبة وحماسة ، فإذا حمل أحدهم على الكلام ، قام بطيئاً متثاقلاً ، تتنازع الرهبة والخوف ، وفي النهاية يُأقَى بسقط من الكلام ينتزعه انتزاعاً .

٢ - ومن هذه المظاهر أيضاً : هروب التلاميذ من الكتابة ، وتسويبتهم المتكرر في إنجاز المطلوب ، وعودهم الكثيرة الكاذبة في تسليم الكراسات .

٣ - ومن هذه المظاهر أيضاً كثرة ما يثار بين المدرسين وبعض التلاميذ من نزاع حول هذه الكراسات والموضوعات ، وعددها ومواعيدها .

٤ - ومن المظاهر البغيضة الشائعة ما يبدو من بعض المدرسين في صورة الطلب الدليل لهذه الكراسات من التلاميذ ، حتى ليكناد يكون هذا الطالب استجداء أو شبيهاً بالاستجداء؛ وذلك ليتمكن المدرس من تسوية موقفه مع المدرس الأول ، أو مع المفتش . وهناك مظاهر أخرى لهذه الناحية لا تحق .

أما عوامل هذه الناحية :

فبعض العوامل مشتركة بين الإنشاء وغيره من الأعمال والواجبات المدرسية ، ومن ذلك كسل التلميذ ، وفقد الرغبة في هذا العمل المدرسي الذي سيحرمه بعض حريته ، ويحبسه بعض الوقت في تكليف ثقيل على النفس .

وبعض هذه العوامل خاصة بالإنشاء وهي التي تعيننا الآن ، وهذه العوامل يمكن ردها إلى ثلاثة أنواع هي :

- ١ - عوامل نفسية .
- ٢ - عوامل تربوية .
- ٣ - عوامل لغوية .

العوامل النفسية :

١ - من العوامل النفسية التي تصرف التلميذ عن الإنشاء أن الإنشاء الكلامي والتحريري ما هو إلا عمل فني ، وكل عمل معرض دائماً لأن يُقدَّر ويُقوَّم ، وتقويم

الأعمال الفنية ، إنما هو الحكم عليها بالجمال أو القبح ، لا بالصواب أو الخطأ ، والنفس البشرية - في غالب الأحوال - تهيب المواقف التي يحكم عليها فيها بالجمال أو القبح أكثر من المواقف التي يكون الحكم فيها بالصواب أو الخطأ .

ولنضرب بعض الأمثلة لتوضيح هذه الفكرة :

(أ) إذا طلب إليك أن تقرأ آية قرآنية فلاشك أنك ستقرأها دون تردد أو تهيب . ولكن إذا طلب إليك أن تقرأ هذه الآية القرآنية ، على أن تحاكي في قراءتك أحد المقرئين مثل الشيخ مصطفى إسماعيل ، أو الشيخ الشعشاعي ، فإنك ستحجم عن القراءة تهيباً ، وتفسر ذلك أن قراءتك الآية قراءة عادية عمل يكون الحكم عليه بالصواب أو الخطأ ، وهو حكم تحتمله النفس البشرية في يسر وسهولة ، أما قراءتك الآية بصورة فنية خاصة ، فهي عمل يكون الحكم عليه إما بالجمال ، وإما بالقبح ، وليس هذا سهلاً على النفس .

(ب) وكذلك إذا طلب إليك أن ترسم مثلاً متساوي الأضلاع فإنك ترسمه بسهولة ودون تردد ، فإذا طلب إليك أن ترسم بائع الصحف ، أو تمثال رمسيس ، أو أسرة تحت المظلة على رمال الشاطئ ، أبيت هذا الرسم ، وأحجمت عنه ، وتفسر ذلك مفهوم ، فالحكم على رسم المثلث حكم بالصواب أو الخطأ ، والحكم على الرسوم الأخرى حكم بالجمال أو القبح .

(ج) وكذلك التلميذ ، تطلب إليه قراءة فقرة من موضوع ، أو بيت من قصيدة ، أو إعراب كلمة ، فيقبل على ماتدعوه إليه دون تهيب ، لأن غاية الحكم عليه في كل هذه الأعمال ، إنما هو الصواب أو الخطأ .

ولكن حينما تدعوه ليتحدث في موضوع ، أو في عنصر من عناصر الموضوع ، أبطأ وتثاقل وأحس كأنه قادم على أمر خطير ، وودّ لو أعفيته من هذا العمل الذي سيجعله في موقف يحكم عليه فيه بالجمال أو القبح .

هذا واضح في الإنشاء الشفوي ، وكذلك الحال في الإنشاء الكتابي ، فإذا كان أحد التلاميذ مشغولاً بكتابة موضوع إنشائي ، ووقف بجانب تلميذ آخر يراقبه ، ويقرأ ما يكتبه ، رفع التلميذ الكاتب عن الورق رأسه وقلمه ، وتطلع إلى زميله ، وكأنه يقول له : « دعني أكتب ، فلا أستطيع الكتابة ، وأنت تراقبني » .

٢ - العامل الثاني من العوامل النفسية :

أن التعبير الأدبي عمل شاق ، هو في مظهره عمل مفرد بسيط ولكنه في الواقع معقد مركب ، ينطوي على عدة عمليات عقلية شاقة يقوم بها الدهن ، يمكن اختصارها وردها إلى عمليتين : هما عملية تحليل ، وعملية تركيب ، فالإنسان حين يريد التعبير عن معنى أشرق في ذهنه ، يقوم بهاتين العمليتين الكبيرتين : عملية التحليل ، وعملية التركيب ، والمراد بعملية التحليل أن يعود الإنسان إلى رصيده اللغوي ، وإلى ثروته من المفردات والألفاظ ، فيستعرضها ، ويبحث فيها عن الألفاظ ، أو الوحدات التي تسعفه في هذا المقام ، والتي تمكنه من التعبير عن المعاني التي أشرفت في ذهنه ، أو بعبارة أخرى ، يبحث عن الثوب الخمي الذي يكسو به هذه المعاني التي كانت خواطر في فؤاده . وفي الوقت الذي يتهيأ له فيه حاجته من هذه الألفاظ يقوم بعملية التركيب ، فيؤلف من هذه المفردات أو من هذه الوحدات جملة ، أو عبارة ، أو أي بناء تعبيرى متكامل ، وهاتان العمليتان متداخلتان وضروريتان لتصوير الفكرة النفسية ، فإذا مثل الطفل يوماً : أين والدك ؟ وكان جواب هذا السؤال مثلاً أن أباه سافر إلى الإسكندرية ، فإن الطفل مضطر إلى أن يبحث في قاموسه اللغوي عن فعل السفر ، وعن مكان السفر ، وعن الأدوات التي تكمل الحملة ، وتربط بين أجزائها مثل حروف الجر ونحو ذلك ، أي أن الطفل مضطر إلى أن يبحث في قاموسه عن هذه المفردات ويستخرجها ويستحضرها : سافر - الإسكندرية - إلى - أبي . مثلاً ، وهذا ما نسميه عملية التحليل ، وأن يؤلف من هذه المفردات جملة ، وهذه المفردات يمكن أن يتألف منها عدة جمل مثل « سافر أبي إلى الإسكندرية ، وأبي سافر إلى الإسكندرية ، وإلى الإسكندرية أبي سافر ، أو إلى الإسكندرية سافر أبي ، أو أبي إلى سافر الإسكندرية ، أو الإسكندرية سافر إلى أبي » والقيام بعملية التركيب على وجه صحيح مقبول يحتم على التلميذ أن يختار بعض الصور ، وينبئ غير المقبول .

وطبيعى أن الطفل أو التلميذ الصغير ، تعوزه المفردات اللغوية ، وهو لفقره منها يعاني صعوبة وبطئاً في عملية التحليل ، وكذلك في عملية التركيب ، لأن رصيده من الصور الكلامية ومن القوالب التعبيرية قليل كذلك ، ولهذا تبدو جملة ركيكة مفككة ، وألفاظه غير دقيقة ، ويحتاج إلى وقت طويل للتعبير ، ومن الغريب أننا معشر المدرسين لا نغفر له هذا البطء ، ونضيق به ، ونصيح في وجهه ، ونُرِيده على أن يتدفق وينطلق في

الكلام ، ومن الخطأ أن نقيسه بالكبار الذين يسهل عليهم القيام بعملية التحليل والتركيب في سرعة وانطلاق .

فإذا نما التلميذ ونما تبعاً لذلك رصيده اللغوي ، كانت لديه طوائف من الألفاظ المترادفة ، وكانت لديه كذلك أنماط متعددة من التعبير ، واستطاع أن يعبر عن المعنى الواحد بعدة صور من الجمل ، وهذه هي مراتب البلاغة .

نخرج من كل هذا بحقيقة مؤكدة هي أن التعبير عملية ليست هينة ولا يسيرة ، وإنما هي عملية أشبه بالنحت من الصخر ، والتعبير عن موضوع إنشائي عدة عمليات من هذا النحت ، وهذا هو السر في انصراف التلاميذ عن الإنشاء وزهدهم فيه ، ولن نجد واجباً مدرسياً يرهق التلميذ ويثقله ، كتحضير موضوع إنشائي .

ولعل كثيراً منا يلاحظ أن أبناءه الصغار لا يلجئون إليه ، ولا يلحون عليه في أن يساعدهم في واجب مدرسي إلا في إعداد موضوعات الإنشاء ، فإذا ما انتهى التلميذ من أداء هذا الواجب البغيض ، نقشها زفرة حارة ، كأنه تخلص من كابوس مطبق ثقيل .

٣ - العامل الثالث :

خاص بالإنشاء الشفوي ، وقد أشرنا إليه سابقاً وهو عامل الخجل والتهيب الذي يغلب على طبيعة كثير من التلاميذ ، وربما كان هذا راجعاً إلى عوامل تتصل بنشأة التلميذ وتر بيته وأسرته وظروفه الاجتماعية والصحية ، كما ستحدث عن ذلك في موضع آخر .

٤ - العامل الرابع :

فقد الحماسة وجهل الغاية من هذا التعبير ، وطبيعي أن العمل الذي تنحى غايته لا يجد في النفس حافزاً عليه ، ولا حماسة له .

العوامل التربوية :

ننتقل بعد ذلك إلى العوامل التربوية التي تصرف التلاميذ عن الإنشاء وتزهدهم فيه ، ونقصد بهذه العوامل التربوية كل ما يفهم من كلمة التربية من أساليب التربية المنزلية ، وطرائق التربية المدرسية .

ومن هذه العوامل المنزلية :

١ - نشأة بعض الأطفال على الانطواء ، وتهيب الحديث إلى الجماعة ، ولعل

الآباء مسئولون عن هذا النقص ، فبعض الآباء يسيئون إلى أولادهم ، بل يحنون عليهم حينما يحرمون عليهم أن يجلسوا في مجالسهم ، أو أن يشتركوا في الحديث معهم ، أو أن يسلموا على ضيوفهم ، ومثل هؤلاء الأطفال ينشئون ويشبون وفي نفوسهم عقد ورهبة من الحديث في جماعات .

٢- ومن العوامل المنزلية أيضاً الوضع الاجتماعي للأسرة . فبعض الأسر يعيش في أفق ضيق ، قليل الحظ من عوامل الثقافة ، ومن مزايا الحياة الاجتماعية الراقية ، فينشأ أطفال هذه الأسرة وآفاتهم ضيقة ، وثقافتهم محدودة ، وهم لذلك يتهيبون التعبير وينصرفون عنه ، لأنهم يخشون أن يظهر قصورهم ويخلفهم ؛ لقلة زادهم من مادة التعبير .

ومن العوامل التربوية المدرسية :

سوء اختيار الموضوعات ، وذلك أن بعض المدرسين ، لا يعنون بهذه الناحية ؛ إذ يختارون الموضوعات المعنوية ، أو البعيدة عن محيط التلاميذ وأذهانهم ، أو يتشبثون بالموضوعات التقليدية التي عاشت سنين طويلة تنتقل في كراسات الإعداد سنة بعد أخرى ، فمثل هذه الموضوعات تنفر التلاميذ وتصرفهم عن المشاركة فيها ؛ لأنها أجنبية عن إحساسهم ، وليس لها صدى في نفوسهم .

ومن العوامل المدرسية أيضاً عدم الاهتمام بخلق الفرص الحافزة على القول ، وشتان ما بين موقفين : موقف يجد التلميذ فيه حافزاً يدفعه إلى التعبير ويغريه به ؛ لتحقيق غاية نفسية ، وموقف جامد يحمل فيه التلميذ على الكلام حملاً .

ومن أهم العوامل المدرسية سوء طرق التدريس ، بأن يستأثر المدرس بالكلام ، ولا يعطي التلاميذ حظاً من المشاركة ، كأنهم في نظره ما يزالون أوعية ، يُصب فيها الكلام صباً ، وفي هذه الطريقة جناية على التلاميذ ؛ إذ تجعلهم دائماً في موقف القابلين لا في موقف الفاعلين ، والطريقة التربوية الناجحة هي التي تجعل مواقف الفاعلية للتلاميذ أكثر من مواقف القابلية .

ومن ظواهر الطرق السيئة في التدريس ما يبدو على بعض المدرسين من سمات التذمر والامتناع ، حين يتحدث التلميذ بكلام لا يعجبهم ؛ ففي ذلك تشييط للمتكلم ، وقضاء على حماسه ورغبته .

ومن هذه الظواهر أيضاً السلبية المحضة في موقف المدرسين ؛ إذ يدعون التلاميذ

يخبطون في الموضوع خبطاً دون تسديد أو توجيه أو تقويم ، فيشعر التلاميذ أنهم يأتون عملاً تافهاً ، لا رونق له ، ولا جمال فيه ، وماذا يحملهم على المشاركة في هذا العمل التافه السخيف ؟

ومن العوامل المدرسية كذلك عزل الإنشاء عن باقي فروع اللغة ، وهذا من الأخطاء الشائعة ، وسنتحدث فيما بعد عن الصلة بين هذه الفروع وما ينبغى القيام به ، وتوثيق الصلة بين الإنشاء وغيره .

وكذلك عزل الإنشاء عن الحياة المدرسية ، والحياة الخارجية ، وإيهام التلاميذ أن الإنشاء مادة تعليمية ليس لها أن تطل من نوافذ الفصول ، وتتصل بالعالم الخارجى ، بل تظل حبيسة تدور في هذا الفلك المحدود .

ومن العوامل المدرسية كذلك إلزام التلاميذ جميعاً بالكتابة في موضوع واحد ، يحدد لهم ، ويفرض عليهم .

وكذلك قلة تدريب التلاميذ على الكلام الشفوى المتصل في أثناء الحصص ؛ ضناً بهذا الوقت أن ينفق في غير المناهج المقررة .

العوامل اللغوية :

من العوامل التى تقضى على رغبة التلاميذ في الكلام قلة محصولم اللغوى وما أشبههم في هذا الإعراض بالتاجر يدعى إلى الاشتراك في معرض ، ولكن ليس له بضاعة .

ومن هذه العوامل أيضاً أن التعبير اللغوى له أنماط متعددة تختلف جمالا وجودة ، وليس من الهين أن يتخلص الإنسان من مواقف الحيرة والتردد في اختيار بعض صور التعبير وإيثارها على غيرها ؛ ولهذا كان من الأسلم في نظر التلميذ أن يتجنب هذه المواقف جميعاً .

ومن العوامل اللغوية كذلك ، أن التعبير في موضوع إنشائى أو في عنصر من عناصره يعد عملاً ضخماً متكاملاً مترابطاً ، لا يقبل التجزئة ، أما الواجبات الأخرى ، فإن جزءاً منها يعد شيئاً ، فمن يحل مسألة رياضية من ثلاث مسائل يعد أنه عمل شيئاً ، ومن حفظ بيتين من القطعة عمل شيئاً ، لكن من لم ينجز الموضوع كاملاً لم يعمل شيئاً .

هذه بعض العوامل النفسية والتربوية واللغوية التى تصرف التلاميذ عن التعبير ، لا نسوقها لندافع عن التلاميذ ، أو لنلتمس لهم الأعذار ، ولكن لتكون أمامنا حين نعرض لوسائل العلاج .

(ب) الضعف والقصور في إنشاء التلاميذ

نتنقل بعد هذا إلى الجانب الثاني من جوانب المشكلة وهو الضعف البين في إنشاء التلاميذ ، وسنعرض لهذا الجانب أيضاً من ناحية مظاهره وناحية أسبابه .
أما مظاهره فقد أشرنا إلى بعضها سابقاً تحت عنوان : بعض العيوب الظاهرة في إنشاء التلاميذ .

أسبابه :

ذكرنا بعض هذه الأسباب حين تحدثنا عن العوامل التربوية التي صرفت التلاميذ عن الإنشاء ، وقد أشرنا في بعضها إلى ما يقع فيه المدرسون من أخطاء من حيث اختيار الموضوع ، وتهيئة الجوِّ له ، وخلق الحافز عليه ، وإقدار التلاميذ على التعبير عنه ، والربط بين الإنشاء والفروع الأخرى ، والربط بين الإنشاء والحياة المدرسية ، والحياة العامة .
ونزيد هنا أسباباً أخرى لها أثر في ضعف إنشاء التلاميذ نذكر منها :
قلة القراءة ، فمن الحقائق المقررة أن الصلة وثيقة بين القراءة والتعبير ، وأن التعبير لا يوجد إلا بكثرة القراءة .

وعدم تنوع المادة المقررة ؛ إذ لا يكفي لتقوية التلميذ في الإنشاء أن يقرأ أية قراءة ، بل لا بد من تنوع المقررة ، وما أشبه التلميذ الذي يعكف على قراءة نوع واحد بمن يصبر نفسه على طعام واحد ، والتغذية الجيدة هي التي تنوع موادها وعناصرها وكذلك القراءة .

ومن أسباب ضعف التلاميذ كذلك ، قلة الكتابة ، وتلك في نظرنا أقوى الأسباب في ضعف التلاميذ ، ولعلنا لانكون مبالغين إذ قلنا : إن أكثر التلاميذ يمر عليهم العام الدراسي ولم يكتبوا إلا بضعة موضوعات يحملون عليها حملاً ، وقد لا يكون لهم فيها أو في أكثرها جهد مذكور .

(ح) إرهاق المدرسين

هذا هو الجانب الثالث من جوانب مشكلة الإنشاء ، ولعله أهم هذه الجوانب وأولها بالبحث والدرس والعلاج ، وسنعرض لهذا الجانب من ناحية مظاهره ، ومن علة نواح أخرى .

كلنا يعلم أن تصحيح الإنشاء أشق واجب في أعمال المدرس ، بل أشق واجبات التعليم كلها ، فلو أن مدرساً أضيف إلى جدولته حصص بقدر ما لديه من كراسات على أن يعنى من هذا التكليف الشاق ، لكان من المحتمل أن يقبل هذا راضياً مسروراً . فهذا التصحيح بالصورة المعهودة بيننا ، عمل يستنفد جهد المدرس ، ويستهلك حيويته ونشاطه ، ويحطم أعصابه ، ويهد كيانه ، إنه عمل يكبد الذهن ، ويقض المضجع ، ويسلب الوجوه بشاشتها ومرحها ، ويسلب العقول اتزانها وصفاءها ، ولكنه في الوقت نفسه أهون الأعمال شأنًا في نظر التلاميذ ، وأقلها فائدة لهم ، وأضعفها أثرًا في تقويم المعوج من عباراتهم ، وتصحيح الفاسد من أفكارهم وأخيلتهم ، حَقًّا أن هذا العمل المرهق المضني الشاق ، الذي يشغل جميع وقت المدرس ، وينغص عليه حياته ، ويجلب عليه الهم ، ويفتح له كل يوم باباً للنزاع بينه وبين التلميذ يوماً ، وبينه وبين المدرس الأول أو المفتش يوماً آخر - هذا العمل ، لا يعدو أن يكون في نظر التلاميذ عملاً آلياً هيناً لا يعنيه منه إلا ذلك الرقم الأحمر ، يتناولونه سراعاً بأطراف الحافظهم ، ثم يطوون الكراسات طياً ، ويقذفون بها في جوف أدراجهم .

فماذا فعلنا حيال الإنشاء ، وتصحيح الكراسات ؟ هل فكرنا في خطة واضحة مثمرة تخفف من هذا العبء عن المدرس ، وتضمن فائدة جوهرية للتلاميذ ؟ وهل زاد عملنا في الإنشاء وتصحيح كراساتنا على أن قدّمنا في سبيله الضحايا ، وقربنا القرايين ؟ ومع هذا هل استفاد الإنشاء من عملنا هذا شيئاً يذكر ؟ وهل استطعنا أن نحل عقدة من ألْسنة التلاميذ ؟ أو نطلق حبة عن أقلامهم ، أو نعالج خطلاً في أحكامهم ، أو نصحح فاسداً في أفكارهم ، أو انحرافاً في خيافهم ، ولنا أن نسأل : ما النسبة المثوية للتلاميذ الذين استقام ببيانهم بهذه الطريقة في التصحيح ؟ وما النسبة المثوية لأخطاء التلاميذ التي اختفت من كتاباتهم في الموضوعات التالية ؟ وما النسبة المثوية للتلاميذ الذين يقرءون هذا التصويب الذي تزخر به الكراسات وينتفعون به في كتابتهم ؟

إننا نعتقد أنه ليس بيننا مدرس واحد يؤمن جاداً بأن العناية بتصحيح الكراسات أيّاً كان مبلغ هذه العناية ، من شأنها أن تجعل أقلام التلاميذ ، أوضح بياناً ، وألسنتهم أفصح مقالاً ؛ ذلك أن القدرة على الكتابة ، لا تتصل بالتصحيح إلا برباط واه ضعيف ، وإن شئت فقل : إن تصحيح الكراسات لا يعدو أن يكون توجيهاً لهذه القدرة ،

لا سبباً لها ، كما يعتقد كثير من المدرسين ، ولقد ضحينا بالأسباب الحقيقية لتكوين هذه القدرة في التلاميذ ، وحسبك أن تنعم النظر في الكراسات لترى أنه على الرغم من هذا الجهد الشاق المضني الذي يبذله المدرس في التصحيح ، يكاد يكون أول موضوع يتبدى به الطالب أول السنة كآخر موضوع ينتهي إليه ، وأن مادة الطالب لا تزيد على بضع مئات من الألفاظ والعبارات العادية ، تتكرر في كل مقال ، وتبدو في كل موضوع .

أثر هذا الإرهاق :

لا شك أن لهذا الإرهاق الذي يحسه المدرسون تأثيراً في عملهم وجهدهم ؛ فما كان لأى مدرس أن تواتيه القدرة على تحمل هذا الإرهاق أمداً طويلاً ، بل ليس له — وهو بشر — إلا أن يلتمس السبيل لإراحته من هذا العناء ، وإعفائه من هذا الإرهاق ، أو التخفف منه بقدر الإمكان .

وفي سبيل هذه الغاية تورط بعض المدرسين في أخطاء نذكر منها ما يلي :

- ١ — تحديد ما يكتبه التلميذ بعدد من الأسطر لا يزيد عليها ، وإلا فالويل له .
 - ٢ — استئثار المدرس بالكلام في درس الإنشاء الشفوي ، وتعنده البطء والأناة لعل بعض جملة وعباراته السليمة تعلق بذهن التلميذ فيسارع إلى تدوينها .
 - ٣ — الإسراف الشديد في إمداد التلاميذ بالمفردات والجمل ، وتزويدهم — عن سخاء — بالعبارات التي يرقعون بها موضوعاتهم ؛ فتبدو عديمة النسب ، مفقودة الصلة .
 - ٤ — بعض الحيل المضحكة المأكرة التي يلجأ إليها بعض المدرسين ، ومن ذلك اختيار فرص الكتابة في بعض المواسم والأعياد التي يغيب فيها كثير من التلاميذ .
- وقد سلم ولاية الأمور بهذه الجهود المضنية ، التي يبذلها المدرسون في تصحيح الإنشاء ، وآمنوا بأن هذا التصحيح ، يحتاج إلى طاقة بشرية فذة ، فحاولوا من جانبهم — مشكورين — أن يخففوا بعض الشيء عن هؤلاء الضحايا من المدرسين ، فبماذا أشاروا ؟ وما الخطوات التي سلكوها في هذا الشأن ؟

- ١ — أشاروا على المدرسين بأن يستعملوا الرموز ، يكتبونها في الهوامش ، بدل أن يكتبوا صواب الأخطاء .

- ٢ — وأشاروا كذلك بأن يشرح الموضوع شفويّاً قبل أن يكلف التلميذ الكتابة

فيه ؛ حتى تسهل على التلاميذ الكتابة ، ويسهل على المدرسين التصحيح .
 ٣ - ثم تجرءوا وأشاروا بأن يكتب التلميذ موضوعاً كل أسبوعين ، بدل أن يكتب موضوعاً في كل أسبوع .

٤ - ثم زادت جرائعهم ورحمتهم بالمدرسين ، فقالوا للمدرس : لك أن تصحح في كل موضوع نصف الكراسات فقط بطريق التناوب .

تلك سلسلة من الإجراءات التي اتخذت لتهوين الأمر على المدرسين ، وتخفيف وطأة التصحيح ، ولكنهما كلها حلول ناقصة مبتورة ، حلول زائفة ، حلول غير خالصة ولا مخلصة ، حلول على حساب التلميذ ، وليس فيها شيء من الراحة للمدرس ، ولا جانب من المصلحة العامة ، وهي كلها في نظرنا أشبه بالسائل الملون ، يقدم في زجاجة للمريض على أنه دواء ، وفيه الشفاء ، وما هو بدواء ، ولا بسبيل إلى الشفاء .

ثانياً : علاج هذه المشكلة

التماس العلاج لهذه المشكلة يضطرنا أن نعود إلى تلك العوامل المختلفة التي كانت سبباً في قيامها ؛ لنقمضي أولاً على تلك العوامل ، ثم نقترح ما نؤثره من وجوه الرأي .
 أولاً : أما انصراف التلميذ عن الإنشاء وعوامله النفسية والتربوية واللغوية فيمكن معالجته بحسم تلك الأسباب .

فالعوامل النفسية من التهيّب والحجل ومن توقى المواقف التي يكون فيها الحكم بالجمال أو القبح ، وصعوبة عمليّ التحليل والتركيب ، كل ذلك يعالج بالتشجيع ، وكثرة التدريب والتمرين على المواقف الكلامية ، وتقديم المساعدات بصورة لينة رقيقة ، وتهيئة الجو المحبب الحافز على التعبير ، والإيمان بأن التلميذ مشغوف بالتعبير عما في نفسه ؛ فقد عرفوا الإنسان بأنه حيوان ناطق ، فالنطق طبيعة أصيلة فيه ، وقد يصبر الإنسان عن الشراب والطعام يوماً ، ولكنه لا يستطيع الصبر عن الكلام ؛ لأن عملية التعبير عملية دائمة دائبة ، توشك أن تكون مثل عملية التنفس ، ولو كانت العوامل النفسية التي ذكرناها عصية على العلاج ما رأينا أمامنا خطباء ولا ممثلين ولا مغنين ، ولا غير هؤلاء ممن لا يتهيّبون هذه المواقف الفنية التي نحكم عليهم فيها بالقبح أو الجمال .

والأسباب التربوية تعالج بالصورة الآتية :

(١) تختار موضوعات التعبير مما يتصل بحياة التلاميذ ، ومما يعيشون فيه ، ويتحمسون

له ، فلا تختار الموضوعات الجحافة ولا المعنوية ولا الموضوعات التقليدية .

(ب) خلق الحافظ على التعبير عن الموضوع ، والاجتهاد في رسم غاية له ، وتحديد هدف مقصود منه ، فالتلميذ إذا أحس حاجة إلى التعبير ، وتولد في نفسه حافز عليه ، انطلق في تعبيره صادقاً ناجحاً ، وإذا فقد هذه الحماسة أخفق في التعبير ، وقد ضربنا لذلك سابقاً بعض الأمثلة .

وأذكر وأنا طالب في دار العلوم ١٩٢٦ أن أرادت كلية الآداب في الجامعة المصرية - وقد مضى على إنشائها سنة واحدة ، وكان الرأي العام ، لم يفهم بعد فكرة إنشاء كلية الآداب ، وكان عدد الطلاب قليلاً جداً ، وبخاصة قسم اللغة العربية - أرادت الكلية أن تزود قسم اللغة العربية فيها ، بطلبة من دارالعلوم بأي صورة من الصور .

وفي يوم كتبت إحدى الجرائد الصباحية مقالا ، انتقدت فيه هذه الفكرة ، وعرضت بطلبة دار العلوم ، وقالت : إن هذه الفكرة تشوه جو الجامعة ، وتضر بالانسجام بين الذرات الجامعية ، في هذا اليوم الذي نشر فيه هذا المقال ، دخل علينا في الفصل أحد أساتذتنا^(١) - رحمه الله - وقبل أن يستوى في مجلسه التفت إلينا عابساً مغضباً وقال : أقرأتم ما كتبه جريدة (كذا) قلنا : نعم . قال : فماذا ترون ؟ قلنا بعد مشاورات ومناقشات : نرى أن تردوا على الكاتب ، فقال : بشس الرأي ! نرد نحن ؟ بل تردون أنتم ، الطعنة موجهة إليكم أنتم ، هم يحاربونكم بالأقلام ، وأنتم حملة الأقلام ، يحاربونكم بالكلام ، وأنتم أرباب الكلام ، فلتكتبوا أنتم الرد الذي يظهر حقكم ، ويغسل إهانتكم .

فظننا أن الأستاذ يقصد أن نختار من بيننا لجنة تضع الرد المطلوب ، ولكنه قطع علينا هذا الظن الخاطيء ، وصاح فينا : بل أريد أن يكتب كل منكم الليلة ردّاً ، وفي حصة الغد نستمع لما كتبتم ونختار أحسنه .

وعدنا إلى بيوتنا ، تدفعنا الحماسة للدفاع عن الكرامة ، وتغمرنا النشوة بأن صرنا في نظر أساتذتنا أهلاً للرد على الكتاب في صفحات الجرائد ، وتحفزنا المنافسة التي انتظمتنا في هذا العمل الجماعي الجديد .

وأذكر أنني سهرت تلك الليلة ، مندفعاً بتلك الحماسة ، مغموراً بتلك النشوة ،

(١) المرحوم الشيخ محمد عبد المطلب .

وكتبت لأول مرة في حياتي مقالا صحفياً ، وأعتقد أنه كان شيئاً ، وكذلك فعل إخواني ،
وفي الغد ظهر أن فينا أدباء ، استبشر بهم أستاذنا ، وأثنى عليهم .

بعد خلق الحافز ، نعالج طريقة التدريس ، فتجنب أولاً عيوبها الحالية التي أشرت
إليها من الاستئثار بالكلام ، إلى السلبية المحضة ، إلى فرض العناصر والأفكار ، إلى
الإسراف في إمداد التلاميذ وتزويدهم ، ثم نتبع الطريقة السديدة في التدريس وقد
رسمناها سابقاً .

ومن إصلاح طريقة التدريس أيضاً مراعاة الربط بين الإنشاء والفروع اللغوية
الأخرى كالقراءة والنصوص والنقد ؛ فكلنا يحس أن الروابط بين مطالعة التلاميذ
ومحفوظاتهم من ناحية وإنشائهم من ناحية أخرى روابط مفككة منحلة ، فالمادة اللغوية
التي ينهلها الطالب من كتب المطالعة والنصوص ، تظل راكدة آسنة ميتة ؛ لأنها بعيدة
كل البعد عما يكتب فيه ، وقد تكون هذه المادة قيمة واسعة ، ولكنها كالجوهر المطروحة
المحفوظة في جوف البحار ، لا يستفاد منها ، ولا ينتفع بها ، فإذا كتب الطالب نزل
بأسلوبه إلى فهامة العامة أو قريباً منها ، ومن ثم وجب أن تفكر في خطة جديدة ،
تقوم على توثيق الروابط ، وتأكيد الصلات بين دروس المطالعة والنصوص والإنشاء ،
إذا أريد أن يستفيد الطلبة مما يقرءون ويستظهرون ، بحيث يتجلى أثره في كتابتهم .

أذكر يوماً أن لام أحد المدرسين الأوائل مدرساً ؛ لأنه جعل موضوع القراءة
موضوعاً للإنشاء ؛ وفسر عمله بالكسل ؛ والرغبة في الراحة .

وأذكر يوماً أن أخذ على بعض زملائي المدرسين أنني جعلت جزءاً من مقامة
الحريري موضوع إنشاء ، كان هذا الجزء من المقامة الإسكندرانية ، وكان مقرراً للدرس
والحفظ فقلت للتلاميذ : اكتبوا قصة الحريري بلغتكم أنتم مع التحرر من السجع ومن
المحسنات ، فقال لي الزميل : كأنك لا تريد أن تتعب في التصحيح ، وهكذا كان
مقياس الطريقة الجيدة في التدريس هو مدى تعب المدرس ولو لم يستفد التلميذ .

وليس هذا الارتباط المنشود مقصوداً على فروع اللغة ؛ ففي استطاعة مدرس السنة
الأولى الثانوية أن يستعين بمادة التربية الوطنية ، ودراسة المجتمع المصري ، وفي
موضوعاتهما مجال خصب للإنشاء ، وحسبك أن تعلم أن دراسة المجتمع المصري تعنى
بالأسرة والعمال والمؤسسات والجمعيات .

وكذلك من الممكن في فصول القسم الأدبي الاستعانة بمادة التاريخ ، فلم لا يكون الخلاف بين علي ومعاوية موضوعاً إنشائياً ؟

وكذلك نكبة البرامكة ، والخلاف بين الأمين والمأمون ، وانتصار صلاح الدين على الصليبيين ، وانتصار المصريين على التتار ، وموقف شجرة الدر في أسر ملك فرنسا ، وغير ذلك من المواقف التاريخية .

ومن إصلاح طريقة التدريس أيضاً الربط بين درس الإنشاء ونواحي النشاط اللغوي الحر ومن ذلك : الجماعات الأدبية والتعاونية والدينية ، والتمثيلات في الفصل ، أو على مسرح المدرسة ، والمناظرات في الفصل أو في الجماعة الأدبية ، والإذاعة المدرسية ، كالتعليق على الأنباء ، وإلقاء أحاديث الصباح ، وتحليل بعض الشخصيات ، وتأليف القصص وعرضها . . إلى غير ذلك من النواحي المتروكة للابتكار ، والصحافة : كصحيفة التلميذ ، أو صحيفة الفصل ، أو صحيفة المدرسة ، أو الصحف العامة ، وبطاقات القراءة في المكتبة المسماة ثمرة القراءة ، وفيها يعرض ملخص للكتاب ، وأسلوبه والتعليق عليه ، ومن هذه الوسائل أيضاً الربط بين الإنشاء والحياة الخارجية ومن ذلك : النقد المسرحي : كنقد الروايات المسرحية والسيمية ، وللتلاميذ مشاركة في هذه الناحية ، وهم دائماً يتسارون ويجهرون بهذا النقد ، فليكن هذا النقد عملاً مشروعاً مرخصاً به في كراسات الإنشاء .

ميادين الرياضة : كأخبار الأندية ، وأنباء المسابقات ، والمباريات ، وأشهر اللاعبين ، وأخبار الرياضة المحلية والعالمية بوجه عام .

الإذاعة : ونقصد الإذاعة العامة وبرامجها ونقدتها والتعليق عليها ، وكذلك المذيعون والمتحدثون والمغنون والفنانون .

صور من الحياة الاجتماعية : وفي الصحف العامة نماذج تحتذى .

عالم التأليف : وما يجد فيه من طرائف المؤلفات في السياسة والاجتماع والاقتصاد .

عالم الصحافة : الأحداث العامة — الخواطر النفسية .

ومن وجوه الإصلاح في طريقة التدريس أيضاً أن نترك الحرية للتلاميذ في اختيار بعض الموضوعات ، ليعبروا عنها شفويّاً أو كتابيّاً .

ومن التجارب الناجحة التي شهدتها أن قامت إحدى المدارس الثانوية بدعوة

طلابها إلى أن يكتبوا للمدرسة بما يعانونه من مشكلات في حياتهم المدرسية أو المنزلية ، وما يضطرم في صدورهم من هموم وآلام ، وما يطوف بأذهانهم من خواطر وآمال .
وقد اندفع الطلاب إلى الكتابة بعد أن وثقوا أن المدرسة أمينة على حفظ أسرارهم ، حريصة على تقديم المعونة لهم ، وبذل الجهود الخالصة في تبديد أزماتهم النفسية ، وعلاج مشكلاتهم عن طريق الاتصال بأسرهم ، أو الاستعانة بالمشرفين الاجتماعيين ، وأساتذة التربية الدينية وغيرهم .

وقد اطلعت على كثير من كتابات الطلاب ، فوجدت فيها دقة التصوير ، وصدق العاطفة ، وقوة التأثير ، ونصاعة المنطق ، وجمال العرض ، مع بعد عن اللغو والغلو .
ولكى تنظم المدرسة هذا النشاط التعبيري الحر كلفت مدرسي اللغة العربية أن يتلقوا من طلابهم هذه المشكلات ، ويقرءوها ، ويعلقوا عليها تعليقا يفيد الطلاب من الوجهة التعبيرية ، ويوجههم إلى السداد والصواب ، ثم يطلبوا إليهم أن يعيدوا هذه المشكلات مصوبة ملخصة ، وتقدم الخلاصات إلى ناظر المدرسة ، ليأخذ في علاج ما يراه من المشكلات .

ومن التجارب الناجحة في ميدان التعبير الحر تجربة الكراسي المتحركة ، وطريقتها أن يعد المدرس لكل فصل من فصوله كراسي كبيرة يكتب فيها كل طالب موضوعاً يختاره بطريقة التناوب ، فيبدأ العمل بأن يقدم المدرس لأحد الطلاب هذه الكراسي ، ويطلب إليه أن يكتب أي موضوع ، ويحدد له وقتاً معيناً ، وليكن ثلاثة أيام مثلاً ، ثم يطلع المدرس على ما كتبه الطالب ، ويعلق عليه ، وقد يتخذ من هذا الموضوع مادة للمناقشة أمام الطلاب فينتفعون جميعاً بما كتب زميلهم ، ثم يقدم المدرس هذه الكراسي لطلاب ثان ثم ثالث وهكذا ، ولا شك أن هذه تجربة مفيدة ، وطريقة مبتكرة ، لأنها تسير ميول الطلاب ، وتشجذ عزيمتهم ، وهي كذلك تقوم على أسس نفسية تحفز على الكتابة : كالحرية والرغبة والمنافسة .

وتتجلى لنا فائدتها حينما نتصور الطالب وقد ألقيت إليه هذه الكراسي ، ليكتب فيها بضع صفحات في موضوع يختاره ، إنه - ولا شك - سيغنى قبل الكتابة بأن يقرأ ما كتبه زملاؤه ، وفي هذا فائدة كبيرة له ، وسيحاول أن يوفر لمقاله مقومات الإجابة ، ويحشد له عناصر الإثارة ، كتحرى الابتكار والجدة في الموضوع وفي الأفكار ، وتوخى الأساليب الشائقة والعبارات السليمة ، ومراعاة التنسيق والجمال في الخط والترقيم والتنظيم ، وسيستفح حتماً

بملاحظات المدرس على كتابة زملائه الذين سبقوه ، وسيكون في اعتباره أن ما يكتبه سيطلع عليه زملاؤه ، وسيكون موضع تقديم وتقديرهم ، وقد يدفعه الاستعداد لهذا المضمار إلى قراءات متصلة ، واطلاع واسع ، فيستشير الكتب والمجلات والصحف ، ويقطف من هذه ومن تلك ؛ ليقدم نموذجاً من الأدب الرفيع ، وليشارك في هذا المعرض الفكري الفنى بما يطمح أن يكون موضع الرضا والإعجاب والثناء .

ولم تكتف المدرسة في هذه التجربة ورعايتها بالوقوف عند هذا النسق المرسوم للطلاب مع مدرسيهم ، بل إنها جعلت من الإذاعة المدرسية ، ومن صحيفة المدرسة لساناً ينوّه بأصحاب المقالات المبتكرة . والأبحاث الطريفة ، والكتابات الممتازة .

وهكذا وجدت في تلك المدرسة احتفالاً جاداً بهذا اللون من النشاط اللغوى الذى لا تخفى فائدته للطلاب في فترة الدراسة ، وفي حياتهم المستقبلية .

والأسباب اللغوية :

تعالج بالعمل على تنمية المحصول اللغوى والفكرى ، بكثرة القراءة وتنوعها ، أما تحير الطالب بين الأنماط المتعددة للتعبير فيعالج بأخذه بالبساطة والسهولة في التعبير ، وتفهمه أن الإنشاء الجيد ما غلب عليه الطبع ، دون تكلف وتأنق .

هذه وجوه العلاج لا نصراف التلاميذ عن التعبير .

فلنتقل بعد ذلك إلى معالجة الجانب الثانى من المشكلة ، وهو ضعف التلاميذ في الإنشاء .

ضعف التلاميذ في الإنشاء

فيما مضى كثير من ألوان هذا العلاج ونزید عليها .

العناية بقراءة التلاميذ في المكتبة العامة ، وفي مكتبة التلميذ وفي مكتبة الفصل . وكثرة الكتابة ؛ فالكتابة تطوّر الأساليب ، وتنمى الثروة الفكرية واللغوية ، ومثل من لا يقرأ ويحاول الكتابة الجيدة كمثل من يبتغى الحصول على صيد ، وهو قعيد في البيت لم يخرج للصيد ، ولم يسع له ، ومثل من يقرأ ولا يكتب كمثل من يثير الصيد ويجرى وراءه يستمتع بمنظره ومراوغته ، ولكنه لا يقتنص منه شيئاً ، ومثل من يقرأ ويكتب كمثل من يثير الصيد ، ويحتال له ؛ حتى يظفر به .

وما أشبه القراءة بدون كتابة بمن يزور معارض الفنون يستمتع بمنظرها وتحفها ،
ثم يعود وقد علق بذهنه شيء من جملها .
وما أشبه القراءة مع الكتابة بزيادة هذه المعارض مع شراء شيء من نفائسها وتحفها
للمتعة والاقتناء .
والإكثار من المواقف الكلامية التي تحمل عقدة الألسنة ، وتشجع التلاميذ على
هذه المواقف .

إرهاق المدرسين

نتقل بعد هذا إلى علاج الجانب الثالث من مشكلة الإنشاء ، وهو إرهاق المدرسين ،
ولعلنا متفقون على أن هذا الجانب أهم جوانب المشكلة ؛ لأنه الجانب الذي يمسنا مباشرة ،
وهو الجانب الذي جعل من تدريس الإنشاء مشكلة ، فما السبيل إلى هذا العلاج ؟
يخيل إلينا أن كثيراً من المدرسين يائس من هذا العلاج ، ولعل بعضهم يزيد بأسه
الآن ، ويحس شيئاً من المرارة وخيبة الأمل بعد أن يقرأ دعوتنا الصريحة المتكررة إلى إكثار
التلاميذ من الكتابة ، وبعد أن نقرر أن ضعف التلاميذ في الإنشاء راجع إلى أنهم
لا يكتبون ، وكأننا به يهمس ويقول : ويح لنا ! التلاميذ لا يكتبون ، ونحن مع هذا
مرهقون ، فكيف بنا إذا كتبوا ، وكانت كثرة الكتابة هي علاج ضعفهم في الإنشاء ؟
ما السبيل إذن إلى إراحة المدرسين مع كثرة ما يكتبه التلاميذ ؟ كأنما يبدو حل
المشكلة عصياً عسيراً ، وأنه لا سبيل إلى الجمع بين فائدة التلاميذ وإراحة المدرسين .
هذا هو الموقف الآن من الناحية النظرية ، والناحية المنطقية ، وهذه هي صور
الموقف :

- (أ) كتابة قليلة من التلاميذ مع التصحيح المعهود من جانب المدرسين ، وهذا هو
جوهر المشكلة التي نشكوها .
- (ب) كتابة قليلة من التلاميذ مع تخفيف التصحيح عن المدرسين ، وفي هذا
إيثار للمدرس وتضحية بمصلحة التلميذ .
- (ج) كتابة كثيرة من التلاميذ مع التصحيح المعهود من جانب المدرسين وفي هذا
زيادة أهباء المدرس واستحالة لحل المشكلة .

(د) كتابة كثيرة من التلاميذ مع تخفيف التصحيح عن المدرسين وفي هذا جمع بين فائدتين : مصلحة التلميذ ، وإراحة المدرس .

وإذا كانت إراحة المدرس في العرف القديم شراً وضرراً فلا بأس بهذا الشر ؛ لأنه أخف الشرين ، وأهون الضررين .

ومعنى هذا أننا إذا خيرنا بين ألا يكتب التلميذ إلا قليلاً على أن يطلب من المدرس تصحيح ما يكتبه التلميذ ، وبين أن يكتب التلميذ كثيراً على أن يعفى المدرس من التصحيح بالصورة المألوفة المعهودة ، فإننا نعلنها صريحة جريئة فنقول : نختار أن يكتب التلميذ ولا يصحح المدرس .

إننا نفضل أن نقول للتلميذ : اكتب واكتب واكتب .

ونقول للمدرس : أما أنت أيها الزميل المسكين ، فدع عنك هذا العناء ، الذي طالما تحملته في تصحيح الإنشاء ، إننا نعلن هذا الرأي ، لا لتزدهى بمخالفة المألوف ، ولا لتتعلق رضا المدرسين ، فربما سخط علينا أكثرهم حين يعلمون أننا لا ندعوهم إلى ترك التصحيح جملة وتفصيلاً ، ولكن فريد أن تكون حربهم دائماً في الميدان .

كما أننا لا نقول ذلك مكتفين بأن نكون في موقف الهدم ، ثم نتخلى عن تبعات البناء ، كلا ، لسنا في شيء من هذا ، ولكن الأمر لا يخرج عن أننا نريد أن نغير في التدريس نظاماً بنظام ، وأن نستبدل في التصحيح أقلاماً بأقلام !

فهذا النظام الذي يقضى بأن يكتب التلميذ موضوعاً في كل أسبوعين ننادى بتغييره ، فيكتب التلميذ في كل أسبوع موضوعاً ، بل موضوعين . بل يكتب في كل يوم موضوعاً ، وليكن الموضوع فقرة ، وليكن فكرة ، وليكن أى شيء .

وهذا النظام الذي يقضى بأن يكتب التلميذ دائماً موضوعات تفرض عليه ، ننادى بتغييره ، فنجعل التلميذ يكتب كما نريد نحن حيناً ، ويكتب كما يريد هو أحياناً .

وهذا النظام الذي يقضى بأن يفهم الإنشاء على أنه مادة تعليمية ، تعالج في حصص معينة ، سنغيره إلى فهم آخر ، يقضى بأن يكون الإنشاء عملية دائبة ، يعالج داخل الفصل وخارجه ، وبميعاد وعلى غير ميعاد .

وهذا النظام الذي يقضى ألا يجلس المدرس إلى مكتبه لتصحيح كراسات الإنشاء إلا وقد أدنى من يمينه فنجان القهوة وعلبة « السجاير » وأنبوبة « الأسبرين » سيتغير ،

وسنغنى المدرس وقت تصحيح الإنشاء من « فنجان القهوة » وعلبة « السجاير » وأنبوبة « الأسبرين » ونجعل التصحيح أمراً هيناً يسيراً ، يعالجه المدرسون قياماً وعوداً وعلى جنوبهم .

وهذه الأقلام :

أما هذه الأقلام المسكينة ، التى كتب عليها أن تعيش فى عراق دائم مع الكراسيات ، هذه الأقلام الحمراء التى طالما تحطمت على أديم المعركة رعوسها ، وتناثرت أشلاؤها ، وسالت دماؤها ، وهى فى كل مرة ترتد كسيرة خائبة ، لم تصب هدفاً ، ولم تحوز نصراً .

هذه الأقلام التى لا هم لها إلا أن تصل ويجول بين السطور ، فلا تدع كلمة نائية إلا هذبتها ، ولا عبارة ركيكة إلا أقامت أودها ، وأحكمت نسجها ، ولا فقرة مهلهلة إلا قوت روابطها ، وسوت حواشيها ، ولا فكرة خاطئة إلا سددت معانيها ، ووضحت مراميها .

هذه الأقلام التى جعلت دأبها أن تتعقب كل خطأ نحوى ، أو لغوى ، أو إملائى ، فتبذل فى تصحيحه دماءها ، أو تعتمد إلى ألف متبايلة متهالكة ، فتقوم معوجها ، أو لام مزهوة مدللة ، قد عطفت جيدها ، وصعرت خدوها ، فترفع من قامتها ، وتردها إلى استقامتها ، أو عين جريئة محدقة ، فتسود بياضها ، وتطمس نورها ، أو نقطة نادرة شاردة فتردها بهصاً الراعى إلى حظيرتها ، أو ألفت حسرت عن رعوسها ، وتخلت عن همزاتها ، فتلبسها الأقلام تلك التيجان الثعبانية ، لتستكمل زينتها ، وتسترد بهجتها ، هذه الأقلام نريد لها أن تتخلى عن هذا العبث العاثر .

هذا العناء المفضى الذى يتجشمه المدرسون ، نريد أن نريحهم منه ، هذه الأعباء الجسيمة نريد أن نلقها عن كواهلنا : لنذهب إلى الجحيم ، ولنذهب نحن إلى العمل الجدى المثمر ، فى ثقة وبشاشة ونشاط .

وكأننا نسمع من يقولون : وماذا تريدون منا إذن ؟

أتعفوننا من التصحيح ، ومن شراء هذه الأقلام ؟

ونحن نقول : لن نعفيكم من التصحيح ، ولكن نريد أن تكون جولتنا فى كتابات

التلاميذ كمن يرتاد — فى طيارة — منطقة صحراوية ، ليكشف معالمها ، ويتبين حزنها

وسهلها ، ووهدها ونجدها ، ولا يعنيه مطلقاً أن يعدّ حصاها ، وأن يزن رمالها .
 ما أشبهنا ونحن نصصح الإنشاء بمن يعدّ الحصى ، ويزن الرمال ، وهبات أن
 ينهى ، وهبات أن يكون لعمله ثمرة ، وهبات أن يسلم من الجنون . .
 نريد أن تكون هذه الأقلام في أيدينا سماعة في يد طبيب ، لاسكيناً في يد جزار ،
 أينما يسر يقطع ، وينثر من حوله الدماء .
 نريد أن تنطق هذه الأقلام بما تنطق به سماعة الطبيب ، من تشخيص الداء ،
 ووصف الدواء .

نريد أن تسفر كل نظرة في كتابة التلاميذ عن طائفة من المآخذ العامة ، والأخطاء
 الشائعة ، فيعالج ذلك كله في درس الإرشاد ، ولا بأس بأن يجرى القلم في إحدى الفقرات
 من موضوع التلميذ .

أما ضيق الأفكار ، والتواء الأساليب ، وفساد التعبير ، وكثرة الأخطاء ، وغير ذلك
 من مظاهر الضعف والقصور فلن تجدى في علاجه هذه الطريقة المعهودة في التصحيح ،
 ولا يكون علاجه إلا بكثرة القراءة ، والتمرس بالأساليب .

وهذه صورة الإنشاء كما نتخيلها في المدارس :

نتخيل كل تلميذ يدفع إلى القراءة ؛ فيعجبه شيء فيلخصه ، ويسمع شيئاً فيعلق
 عليه ، وينفعل بأي خاطر فيسجله ، ويشهد في الحياة صوراً اجتماعية أو خلقية أو نحوها
 فيترجم عن أثرها في نفسه ، أو يلتفت إلى ميادين الرياضة أو الخيالة أو التمثيل أو الصحافة
 أو التأليف ، وإلى نواحي الحياة المدرسية ، فيرى في هذه الميادين جميعها مجالا واسعا
 لإنشائه .

هذا هو التلميذ كما نتخيله ، مناسباً مندفعاً إلى الكتابة ، قد مهد له سبيلها ،
 وهون عليه أمرها .

ونتخيل المدرس يدفع تلاميذه إلى هذه النواحي ، ويشجعهم على ارتيادها ، ويثيرها
 بينهم منافسة بريئة شريفة ، ويرشدهم إلى ما يقرءون ، وإلى ما يعودون إليه من مراجع ،
 ويوجه نظرهم إلى كل جديد في آفاق الحياة ؛ ليتحدثوا عنه ، ويعلقوا عليه ، ثم يتبع
 ما يكتبون ، ويزودهم بالإرشاد والتوجيه .

نتخيل في يد كل تلميذ عدة كراسيات للتعبير ، يعرض فيها ألواناً مختلفة ، وفنوناً متنوعة ،
فهذه كراسية للتلخيص ، وهذه كراسية للتعليق ، وهذه كراسية للقصص القصيرة ،
وهذه كراسية للصور والتعليق عليها ، وهذه كراسية لكذا . . . وهذه كراسية لكذا . . .
أما هذه الكراسية التقليدية التي طالما أرهقت الأعصاب ، وسهدت العيون ، وقرحت
الجلود .

هذه الكراسية التقليدية ، ذات الوجه الشائه ، والظل الثقيل .

هذه الكراسية التقليدية التي طالما أثارت الشحنة ، وأوقدت نار العداوة والبغضاء .

هذه الكراسية التقليدية ، لقد آن لها أن تتبوأ مقعدها من أحد المتاحف الأثرية .

وإذا ترفقنا بها ؛ وفاء لماضيها معنا ، واحتفاظاً بأثرها فينا ، وشهادتها لنا ، فلتتخذ
لها مكاناً في متحف التعليم ؛ لتحكي قصة طويلة ، قصة كفاح دام ، ونضال عنيف ،
ولكن في غير حرب ، وفي غير ميدان .

وقد نسأل بعد هذا : وعلى أى أساس يقوم المدرس تلاميذه ، ويقوم المدرس الأول
عمل المدرسين ، ويقوم المفتش عمل هؤلاء جميعاً ؟

ونحن نقول : يقوم المدرس عمل تلاميذه على أساس ما يقرءونه ويلخصونه ، وما
ينفعلون به ويسجلونه ، وما يبدو من ابتكاراتهم في فنون القول ، وما يتأثرون به من عالم
التأليف والصحافة ، وما يبذلون من همة ونشاط وسبق في ميدان الكتابة ، وما يرعون في كل
هذا من نظام وحماسة وارتقاء دائب إلى مستوى الأدب الرفيع .

ويقوم المدرس الأول عمل المدرسين بتبين أثرهم في تلاميذهم ، ومدى نجاحهم في
دفع هؤلاء التلاميذ ، وخلق المنافسة بينهم ، وفي غير ذلك من نواحي الابتكار .

ويقوم المفتش عمل هؤلاء جميعاً على هذه الأسس ، وعلى أساس آخر هو الموازنة
بين الجهود المختلفة التي يبذلها المدرسون في المدارس ، وتقويم آثارها في التلاميذ ، وتبين
ما بها من صور التجديد والابتكار .

وعلى المفتش أن يتخذ من هذه الصور المبتكرة ، التي تعجبه في المدارس التي يزورها
مادة خصبة متجددة ، يعقد لها ندوة لمناقشتها والإشادة بأصحابها ، والحث على المزيد منها .
هذا رأى نعرضه ، ونكاد نسمع من يعترض عليه فيقول : إن مدرسي الإنشاء في

جميع اللغات يصنعون ما نصنع نحن في التدريس والتصحيح ، فكيف نتخلى عن هذا النظام السائد المحرب المؤلف ؟

ونحن نقول : إن التلميذ لا يكتب في موضوع الإنشاء باللغة الأجنبية إلا بضعة أسطر ، بل يكتب جملاً تطول أو تقصر ، على عكس ما يكتب باللغة العربية ، ومع ذلك ما الغاية التي حققها تلاميذنا من تعلمهم اللغات الأجنبية ؟ أيسطيعون أن يتحدثوا بها في طلاقة ؟ أو يكتبوا بها في فصحا عما يريدون بأسلوب سليم ؟ هذه شكوى الجاهلات والشركات تردد حولنا من ضعف طلابنا في اللغات الأجنبية .

قلة قليلة منهم هم الذين يستطيعون أن يستخدموا اللغة الأجنبية في حديثهم وكتابتهم ، وهم الذين تعلموا منذ الصغر في مدارس أجنبية . وكان الكلام كله والدراسة كلها تقريباً بهذه اللغة الأجنبية .

ومع ذلك فقد جربنا طريقتنا ، ودرجنا عليها عشرات السنين ، ولا يستطيع واحد منا أن يدعى أننا أحرزنا بها النجاح المنشود ، وإذن ، فلا أقل من أن نغير الموقف ، ونبدل طريقة بطريقة ، ونسلك سبيلاً غير هذه السبيل ، وهذه سبيلنا ندعو إليها على بصيرة ، فلنجعلها موضع تجريب جديد في جيل جديد ، ولنستحضر في أذهاننا أن الإنشاء فن ، والفنون لا تتعلم ، ولا تكتسب المهارة فيها إلا بطول الممارسة لها ، ودوام التدريب عليها ، فالسباحة لا تتعلم إلا بالسباحة ، والرسم لا يوجد إلا بالرسم ، والكتابة لا تتعلم إلا بالكتابة ، ولنقلها بعد ذلك جريئة صريحة للمدرسين : أيها الزملاء ، دعوا تلاميذكم يكتبوا ، ويكتبوا ، ولا عليكم بعد ذلك إذا لم تجر أقلامكم في كل ما يكتبون .

الباب الخامس

الإملاء

منزله

للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة ، فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي ، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها ؛ فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية ، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة ، وقد يعوق فهم الجملة ، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدراؤه .

والإملاء بالنسبة لصغار التلاميذ مقياس دقيق للمستوى الذي وصلوا إليه في التعلم ، ونستطيع - في سهولة - أن نحكم على مستوى الطفل بعد أن ننظر إلى كراسته التي يكتب فيها قطع الإملاء .

الفرض منه :

١ - تدريب التلاميذ على رسم الحروف والكلمات رسماً صحيحاً ، مع زيادة العناية بالكلمات التي يكثر فيها الخطأ . وليست هذه الكلمات الصعبة مقصورة على الكلمات المهموزة أو المختومة بألف لينة ، بل هناك كلمات أخرى لا تقل عن هذه في الصعوبة . وتحتاج إلى العناية بها ، والتنبيه عليها . مثل كلمة مصر مع كلمة مطر ، وكلمة يتثبت ويتطلب ويصطدم ويستطيع ونحو ذلك .

٢ - الإملاء فرع من فروع اللغة . فيجب أن يحقق نصيباً من الوظيفة الأساسية للغة . وهي الفهم والإفهام . ويكون ذلك بحسن اختيار القطعة ، واتباع الطرق المجدية على النحو الذي سنفصله فيما بعد .

٣ - إجادة الخط .

أسس التهجى الصحيح :

يرتبط التهجى الصحيح بأسس ثلاثة هي :

رؤية الكلمة — والاستماع إليها — والمرانة اليدوية على كتابتها .

فالأساس الأول :

وسيلته العين ، فهي ترى الكلمات ، وتلاحظ حروفها مرتبة ، وهي بهذا تساعد على رسم صورتها صحيحة في الذهن ، وعلى تذكرها حين يراد كتابتها .

ولكى ننتفع بهذا الأساس في تدريس الإملاء ، علينا أن نربط بين دروس القراءة ودروس الإملاء ، وبخاصة مع صغار التلاميذ ، فيكتبون في كراسات الإملاء بعض قطع المطالعة ، وهذا يعودهم زيادة الانتباه إلى الكلمات الجديدة الصعبة ، وملاحظة حروفها ، واختزان صورتها في أذهانهم ، وذلك في حصص المطالعة وبخاصة فترة القراءة الصامتة .

وعلىنا كذلك أن نعرض الكلمات الصعبة على السبورة فترة من الزمن ، ثم نمحوها قبل إملاء القطعة . وبهذا نهى للعين فرصة لرؤية الكلمات ، والاحتفاظ بصورتها في الذهن .

والأساس الثانى :

وسيلته الأذن ؛ ولهذا يجب تدريب الأذن على سماع الأصوات وتمييزها ، وإدراك الفروق الدقيقة بين الحروف المتقاربة المخارج ، وتبين المقاطع مرتبة ، وسيلة هذا التدريب الإكثار من التهجى الشفوى لبعض الكلمات قبل الكتابة .

والأساس الثالث :

وسيلته الإكثار من التدريب اليدوى على الكتابة حتى تعتاد يد الطفل طائفة من الحركات العضلية الخاصة . وهذا يفيد في سرعة الكتابة .

مادته :

ينبغي في اختيار القطعة أن يراعى ما يأتي :

- ١ - أن تشتمل على معلومات طريفة مشوقة ، تزيد في أفكار التلاميذ ، وتمدهم بألوان من الثقافة والخبرة ، والقصص والأخبار المشوقة من أحسن النماذج المحققة لهذا الغرض .
- ٢ - أن تكون لغتها سهلة مفهومة ، ولا مجال هنا للمفردات اللغوية الصعبة .
- ٣ - أن تكون مناسبة للتلاميذ من حيث الطول والقصر ، والمغالة في طول القطعة يستهلك الوقت الذي ينبغي أن يصرف في مناقشة القطعة وفهمها ، كما أن المغالة في قصرها يضيع كثيراً من الفوائد .
- ٤ - ألا يتكلف المدرس في تأليفها ، جرياً وراء مجموعة من المفردات الخاصة . بل يجب أن يكون تأليفها طبعياً لا تكلف فيه ؛ لأن الإملاء تعليم لا اختبار .
- ٥ - لا مانع من اختيار قطعة الإملاء من موضوعات القراءة ، بل يحسن هذا مع صغار التلاميذ .

الصلة بين الإملاء وغيره :

يفهم مما سبق أن الإملاء لا تقف غايته عند هذه الحدود القريبة التي يظنها بعض المدرسين ، ولكن ينبغي اتخاذ الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي ، وللتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم ، وهذه بعض النواحي التي ينبغي ربطها بالإملاء .

- ١ - التعبير ، فقطعة الإملاء إذا أحسن اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير بالأسئلة والمناقشة والتلخيص والنقد .
- ٢ - القراءة ، فبعض أنواع الإملاء يتطلب القراءة قبل الكتابة كالإملاء المنقول والإملاء المنظور .
- ٣ - الثقافة العامة ، فمقطعة الإملاء الصالحة وسيلة مجدية لتزويد التلاميذ بألوان من الثقافة ، وتجديد معلوماتهم ، وزيادة صلتهم بالحياة .
- ٤ - الخط . ينبغي أن نحمل التلاميذ دائماً على تجويد خطهم في كل عمل

كتابي ، وأن تكون كل التمرينات الكتابية تدريباً على الخط الجيد ، ومن خير الفرص الملائمة لهذا التدريب درس الإملاء وكراسة الإملاء . ومن خير الطرق التي يتبعها المدرسون لحمل التلاميذ على هذه العادة محاسبتهم على الخط ، ومراعاة ذلك في تقدير درجاتهم في الإملاء .

٥ - المهارات والعادات الحسنة : في درس الإملاء مجال متسع لأخذ التلاميذ بكثير من العادات والمهارات ، ففيه تعويد التلاميذ جودة الإصغاء . وحسن الاستماع ، والنظافة والتنسيق ، وتنظيم الكتابة باستخدام علامات الترقيم ، وملاحظة الهوامش ، وتقسيم الكلام فقرات . . . ونحو ذلك .

أنواع الإملاء :

١ - الإملاء المنقول :

ومعناه أن ينقل التلاميذ القطعة من كتاب أو سورة إضافية بعد قراءتها وفهمها ، وتهجى بعض كلماتها هجاء شفويًا ، وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصف الثالث من المرحلة الابتدائية ، ويمكن أن يمتد إلى تلاميذ الصف الرابع كذلك .

أما الصفان الأول والثاني من المرحلة الابتدائية ، فلا يخصص لهما حصص للإملاء ، وإنما يتصل الهجاء بالقراءة في هذين الصفين . ويدرب الأطفال على القراءة وعلى كتابة ما يقرءون في وقت واحد . بل إن تدريبهم على الهجاء ورسم الحروف والكلمات قد يكون في أثناء تدريبهم على الرسم ، أو في حصة الأشغال .

٢ - الإملاء المنظور :

ومعناه أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها . وهجاء بعض كلماتها ، ثم تحجب عنهم . وتلى عليهم بعد ذلك .

وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصف الرابع من المرحلة الابتدائية ، ويجوز امتداده إلى الصف الخامس كذلك على حسب مستوى التلاميذ .

٣ - الإملاء الاستماعي :

ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة . ، وبعد مناقشتهم في معناها، وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة ، تملأ عليهم .
وهذا النوع من الإملاء يلائم تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية ، وتلاميذ المرحلة الإعدادية .

٤ - الإملاء الاختباري :

والغرض منه تقدير التلميذ، وقياس قدرته ومدى تقدمه : ولهذا تملأ عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له في الهجاء ، وهذا النوع من الإملاء يتبع مع التلاميذ في جميع الفرق لتحقيق الغرض الذي ذكرناه ، ولكن ينبغي أن يكون على فترات معقولة ، حتى تتسع الفرص للتدريب والتعليم .

طريقة التدريس :

الإملاء المنقول :

يسير الدرس على حسب الخطوات الآتية :

١ - التمهيد لموضوع القطعة على نمط التمهيد لدرس المطالعة أى بعرض النماذج أو الصور ، واستخدام الأسئلة الممهدة .

٢ - عرض القطعة : في الكتاب ، أو البطاقة ، أو على سبورة إضافية ، دون أن تضبط كلماتها ؛ حتى لا ينتقل التلاميذ هذا الضبط، ويتورطوا في سلسلة من الأخطاء من جراء هذه الصعوبات المتراكمة .

٣ - قراءة المدرس القطعة قراءة نموذجية .

٤ - قراءات فردية من التلاميذ ، ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه .

٥ - أسئلة في معنى القطعة للتأكد من فهم التلاميذ لأفكارها ، وفي هذه الخطوة تدريب للتلاميذ على التعبير الشفوي الذي ينبغي أن يكون له نصيب في كل درس .

٦ - تهجى الكلمات الصعبة التى فى القطعة ، وكلمات مشابهة لها ، ويحسن تمييز هذه الكلمات إما بوضع خطوط تحتها ، وإما بكتابتها بلون مخالف ، وذلك فى حال استخدام السبورة الإضافية ، وطريقة هذا التهجى أن يشير المدرس إلى الكلمة ويطلب من تلميذ قراءتها وتهجى حروفها ، ثم يطالب غيره بتهجى كلمة أخرى يختارها المدرس مشابهة للكلمة الأولى من حيث الصعوبة الإملائية ، ثم ينتقل إلى كلمة أخرى وهكذا..

٧ - النقل ، ويراعى فيه :

(أ) إخراج الكراسات وأدوات الكتابة ، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع .

(ب) أن يملأ المدرس على التلاميذ القطعة كلمة كلمة مشيراً فى الوقت نفسه إلى هذه الكلمات فى حال استخدام السبورة الإضافية .

(ج) أن يسير جميع التلاميذ معاً فى الكتابة ، وأن يقطع المدرس السبيل على التلاميذ الذين يميلون إلى التباهى بالانتهاء قبل غيرهم .

٨ - قراءة المدرس القطعة مرة أخرى ، ليصلح التلاميذ ما وقعوا فيه من خطأ ، أو ليتداركوا ما فاتهم من نقص .

٩ - جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة .

١٠ - شغل الجزء الباقى من الحصّة فى عمل آخر مفيد مثل تحسين الخط ، أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع .

(أ) أهمية الإملاء المنقول :

درس الإملاء المنقول يحقق كثيراً من الغايات اللغوية والتربوية :

١ - ففيه تدريب على القراءة ، وتدريب على التعبير الشفوى .

٢ - وفيه - كذلك - تدريب على التهجى ومعرفة الصور الكتابية للكلمات الجديدة التى تحمل صعوبة إملائية .

٣ - والتلميذ يتعود فى هذا الدرس دقة الملاحظة . وحسن المحاكاة ، وتنمو مهارته فى الكتابة . ويزيد إدراكه للصلة بين أصوات الحروف وصورتها الكتابية .

٤ - ويعود كذلك النظام والتنسيق .

(ب) الإملاء المنظور :

طريقته مثل طريقة الإملاء المنقول ، إلا أنه بعد الانتهاء من القراءة ومناقشة المعنى ، تهجى الكلمات الصعبة ونظائرها تحجب القطعة عن التلاميذ ، ثم تملأ عليهم .

(ج) الإملاء الاستماعي :

يسير الدرس على حسب الخطوات الآتية :

١ - التمهيد : بالطريقة السابقة في المطالعة .

٢ - قراءة المدرس القطعة ؛ ليلى التلاميذ بفكرتها العامة .

٣ - مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقيها المدرس على التلاميذ .

٤ - تهجى كلمات مشابهة للمفردات الصعبة التى فى القطعة . وكتابة بعضها على السبورة ، وينبغى أن تعرض هذه الكلمات المشابهة فى جمل كاملة ؛ حتى يكون كل عمل فى الطريقة ذا أثر لغوى مفيد للتلاميذ .

فمثلاً إذا كانت الكلمة الصعبة فى القطعة هى كلمة « صحائف » .

لا يطلب المدرس من التلاميذ تهجى هذه الكلمة نفسها ، ولكن يطلب إليهم تهجى كلمتين مثل : رسائل وعجائب ، والطريقة أن يقول : أتنى رسائل كثيرة فى العيد ، من منكم تهجى كلمة « رسائل » ؟ وبعد أن يسمع الهجاء الصحيح ، يكتب هذه الكلمة على السبورة بإملاء أحد التلاميذ ، ثم يكلف تلميذاً آخر قراءتها ، ثم يقول : الأهرام من عجائب الدنيا ، من منكم تهجى كلمة « عجائب » ويكتفى بسماع الهجاء الصحيح لهذه الكلمة ولا داعى إلى تسجيلها على السبورة .

٥ - إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة ، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع ، وفى أثناء ذلك يمحو المدرس الكلمات التى على السبورة .

٦ - قراءة المدرس القطعة للمرة الثانية ؛ لىهى التلاميذ للكتابة ، وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التى يسمعونها والكلمات المماثلة لها مما كان مدوناً على السبورة .

٧ - إملاء القطعة ، ويراعى فى الإملاء ما يأتى :

(أ) تقسيم القطعة وحدات مناسبة للتلاميذ طويلاً وقصراً .

(ب) إملاء الوحدة مرة واحدة ؛ لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه .

- (ج) استخدام علامات الترقيم في أثناء الإملاء .
- (د) مراعاة الجلسة الصحية للتلاميذ .
- ٨ - قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة ، لتدارك الأخطاء والنقص .
- ٩ - جمع الكراسات بطريقة هادئة منظمة .
- ١٠ - شغل باقي الحصّة بعمل آخر مثل :
- (١) تحسين الخط .
- (ب) مناقشة معنى القطعة على مستوى أرقى .
- (ج) تهجى الكلمات الصعبة التي وردت في القطعة .
- (د) شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة مقبولة .

(د) الإملاء الاختباري :

طريقته مثل طريقة الإملاء الاستماعي مع حذف مرحلة الهجاء :

أساليب التدريب الفردي :

تتبع الطرق السابقة في التدريب الجمعي الذي يشمل جميع تلاميذ الفصل ، ويحسن أن يسير بجانب هذا التدريب الجمعي تدريب فردي للتلاميذ الضعاف والمبطلين في الكتابة . أو الذين تكثر أخطاؤهم في كلمات معينة ، وهؤلاء جميعاً يحسن أخذهم بأنواع من التدريبات الفردية لعلاج ضعفهم ، ومن طرق هذه التدريبات :

١ - طريقة الجمع :

وأساسها استخدام غريزة الجمع والاقتناء ، وطريقتها تكليف التلميذ أن يجمع في بطاقات خاصة كلمات ذات نظام معين . مثل كلمات تكتب بلامين . أو كلمات تنتهي بـاء مربوطة أو تاء مفتوحة . أو كلمات ينطق آخرها ألفاً ولكنها تكتب بـاء . . . وهكذا .

٢ - البطاقات الهجائية :

وهي من وسائل التدريب الفردي ، وطريقتها أن تعد بطاقات يكتب فيها مجموعة كبيرة من الكلمات التي تخضع كلها لقاعدة إملائية ، مثل بطاقة تشتمل على كلمات تنتهى بهمزة تكتب على السطر ، أو على ألف أو واو أو ياء ، وكلمات تتوسطها همزة على ياء أو واو ، وكلمات تنتهى بألف تكتب ياء ، وهكذا ، حتى تستوفى هذه البطاقات القواعد المشهورة في الهجاء .

فإذا أخطأ التلميذ في رسم كلمة في أى عمل كتابي ، أعطاه المدرس البطاقة التي تعالج هذا الخطأ ، ليدير على كتابة الكلمات التي بها .

ومن أنواع البطاقات الهجائية كذلك ، بطاقات تشتمل كل منها على قصة قصيرة ، أو موضوع طريف ، تحذف منه بعض الكلمات الهجائية . ويترك مكانها خالياً ، على أن توضع هذه الكلمات في أعلى القصة ، وعلى التلميذ أن يقرأ القصة ويستكملها بالكلمات المناسبة . ثم ينقلها في كراسه .

هذا ودرس الإملاء فرصة طيبة ، يتبين منها المدرس ما بين التلاميذ من فروق فردية ، فيتخذ لعلاج كل منهم الطريقة التي تلائمهم ، ومن ذلك ما اتبعه بعض المدرسين في المدارس الابتدائية القديمة .

١ - كتابة إحدى الكلمات التي يخطئ فيها أكثر التلاميذ في ورقة كبيرة بخط كبير ، وتعليقها أمام التلاميذ فوق السبورة لمدة أسبوع ، ثم تغييرها بكلمة أخرى وهكذا .

٢ - كتابة كلمة يخطئ فيها أحد التلاميذ وتشبيهاً أمامه في زاوية من سطح الدرج لمدة أسبوع . ثم تغييرها بكلمة أخرى وهكذا .

٣ - في أثناء إملاء المدرس القطعة ، حينما تعرض كلمة يعلم المدرس أن تلميذاً معيناً تعود الخطأ فيها وفي نظائرها ، ينادى اسم هذا التلميذ فيكون هذا تنبيهاً له وهكذا .

تصحيح الإملاء :

لهذا التصحيح طرق كثيرة منها :

١ - أن يصحح المدرس كراسة كل تلميذ أمامه ، ويشغل التلميذ بعمل آخر

كالقراءة ، وهذه طريقة مجدية ؛ لأن التلميذ سيفهم وجه الخطأ ، ولكن يؤخذ عليها أن باقى التلاميذ ربما انصرفوا عن العمل ، وجنحوا إلى اللعب والعبث ؛ لأن المدرس فى شغل عنهم .

٢ - أن يصحح المدرس الكراسيات خارج الفصل ، بعيداً عن التلاميذ ، ويكتب لهم الصواب . على أن يكلفهم تكرار الكلمات التى أخطئوا فيها ، وهذه هى الطريقة الشائعة ، وهى أقل فائدة من سابقتها ، ويؤخذ على هذه الطريقة أن الفترة بين خطأ التلميذ فى الكتابة ومعرفة الصواب قد تطول .

٣ - أن يعرض المدرس على التلاميذ نموذجاً للقطعة على أن يصحح كل تلميذ خطأه بالرجوع إلى هذا النموذج . وهى طريقة جيدة تعود التلاميذ الملاحظة ، والثقة بأنفسهم . والاعتماد عليها ، كما تعودهم الصدق والأمانة وتقدير المسئولية . والشجاعة فى الاعتراف بالخطأ .

٤ - أن يتبادل التلاميذ الكراسيات بطريقة منظمة . فيصحح كل منهم أخطاء أحد زملائه .

وفى الطريقتين الأخيرتين يجب على المدرس أن يجمع بينهما وبين طريقة التصحيح بنفسه ؛ ليتأكد أن عمل التلميذ قد تم على الوجه المرضي ، دون إهمال أو تحامل أو محاباة .

الباب السادس

القواعد النحوية

متزلها بين فروع اللغة :

القواعد وسيلة لضبط الكلام ، وصحة النطق والكتابة ، وليست غاية مقصودة لذاتها ، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد ، واهتموا بجمع شواردها ، والإلمام بتفاصيلها ، والإثقال بهذا كله على التلاميذ ، ظناً منهم أن في ذلك تمكيناً للتلاميذ من لغتهم ، وإقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان .

تدريس القواعد بين المعارضين والمؤيدين :

يرى بعض المربين إمكان الاستغناء عن تدريس القواعد في حصص مستقلة ، والاكتفاء بكثرة التدريب على الأساليب الصحيحة قراءة وكتابة ، والعناية بأسلوب الكلام في التدريس ؛ فيكون للمحاكاة أثر في تقويم الألسنة ؛ لأن تخصيص بعض الحصص لتدريس القواعد ضرب من العبث ، وفيه تبديد للجهود بدون ثمرة تعود على التلميذ .
وأصحاب هذا الرأي يسوقون الحجج الآتية :

١ - أن الطفل يلجأ إلى المحاكاة في أول مراحل النطق بألفاظ اللغة ، ويسمع الكلمات والجمل من أبويه وأهله ، وينطق بها ، ويحسن استعمالها ، ويحقق بها غايته من التفاهم ، وهو في هذه المواقف كلها ، لا يحتاج إلى شرح كلمة ، ولا يعتمد إلى أن يستفسر عن لفظ ، ولا يرجع إلى معجم يستشير فيما يلتقي عليه من هذه المفردات ، إلا حين يكبر ، وتتسع حاجته إلى ثروة جديدة من الألفاظ ، يديرها في كلام أدبي .

وبالقياس على هذا نستطيع أن نعلمه كيف يراعى في كلامه قواعد اللغة ، دون أن ندرس له تلك القواعد في سن مبكرة ، ولا ندرسها له إلا بعد أن يكبر ، وتظهر حاجته إلى هذه الدراسة التفصيلية للخصائص اللغوية .

٢ - أن اللغة نشأت قبل نشأة القواعد ، وعاشت أزمنة طويلة سليمة غنية عن القواعد ، وكان أعراب البادية - وهم لا يعرفون لغتهم أصولاً وقواعد - هم المرجع الذي

اعتمد عليه العلماء في وضع القواعد .

٣ - أن القواعد صعبة جافة . تسم التلاميذ وتنفرهم . وهي ليست إلا نوعاً من التحليل الفلسفي المنطقي . وهي - إلى ذلك - أمور معنوية تجريدية ، والتلميذ إنما يميل إلى المحسات ، وفيها كثير من التحليل الذي يعجز عنه صغار التلاميذ . والتقاسيم والمصطلحات التي تثقل عليهم .

٤ - أن تدريس القواعد مادة مستقلة ، قد يحمل التلاميذ على أن يعدوها غاية في ذاتها ؛ فيستظهِروها استظهاراً ، دون تفهم وتعقل ، ويهملوا جانبها التطبيقي ، وغايتها العملية .

٥ - ثبت أن القواعد قليلة الجدوى في صيانة اللسان والقلم عن الخطأ ، بدليل أن أكثر التلاميذ حفظاً لها . واستظاراً لمسائلها ، يخطئ في كتابته خطأ فاحشاً .

٦ - وأنها - كذلك - عديمة الجدوى في إقدار التلاميذ على التعبير ؛ فكثير منهم يحفظون القواعد ، ولكن أسلوبهم ركيك ، وعبارتهم رديئة ، وإنشاءهم ضعيف بوجه عام . وقد لوحظ أن كثيراً من الأدباء المرموقين قليلو الإلمام بالقواعد ؛ ومن هذا يتبين أنه لا صلة بين حفظ القواعد وإجادة التعبير .

ويرى فريق آخر من المربين أن تدريس القواعد أمر لا مناص منه ، ولا مندوحة عنه . ولهم في تعزيز فكرتهم . وفي مناقشة رأي المعارضين حجج نجملها فيما يأتي :

١ - أن القواعد وسيلة تمييز الخطأ ، وتجنبه في الكلام والكتابة .

٢ - أن القول بأن محاكاة الأساليب الصحيحة تغني عن تدريس القواعد . أمر مقبول في ظاهره . ولكن مثل المحاكاة غير متوافرة ، حتى في دروس اللغة العربية نفسها ، وطغيان اللغة العامية - كذلك - يعوق هذه الوسيلة .

٣ - القواعد تربي في التلاميذ القدرة على التعليل والاستنباط ، وتعودهم دقة الملاحظة ، والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة .

٤ - وهي تمرن التلاميذ على دقة التفكير . وعلى البحث العقلي ، والقياس المنطقي ، والتلاميذ في حاجة إلى هذا . متى وصلوا إلى سن معينة ، ومن واجب المدرسين جميعاً أن يعملوا على رفع مستوى التفكير عند التلاميذ . ودروس القواعد من أحسن الفرص التي ينشئها مدرسو اللغة العربية ؛ لإسهامهم في هذا الواجب التعليمي .

٥ - القواعد تضع أسساً دقيقة مضبوطة للمحاكاة ، والمرانة على الأساليب الصحيحة ؛ وذلك لأن التكرار في المرانة العملية لا يكسب التلميذ صحة النطق ، إذا حدث بدون قيد أو ضابط ، ولا يمكن الوصول إلى الاستعمال اللغوي الصحيح بالتدريب العام المبهم ، ولكن يمكن ذلك بالتدريب المقيد . الذي يقوم على أسس محددة ؛ لأن اللغة العامية السائدة . في البيت والشارع والملاعب والسوق تفسد كل مرانة وكل تدريب على استعمال الأساليب الصحيحة ؛ وإذن فلا بد من قواعد يرجع إليها حين الشك واللبس ، وشتان ما بين عادة تقوم على المحاكاة المجردة ، وأخرى تعتمد على أحكام وأصول .

٦ - أن الحاجة إلى وضع قواعد اللغة في القرن الأول الهجري وما بعده ، قد نشأت عما طرأ على الألسنة من فساد وانحراف ؛ بسبب اختلاط العرب بالأعاجم . ولم يكن الإمام علي - علي ما يقول بعض الرواة - عابثاً حين أشار على أبي الأسود الدؤلي بوضع النحو ، وكذلك لم تكن الجهود المضنية المتتالية ، التي بذلها أئمة النحو نوعاً من التسلية ، أو تزجية أوقات الفراغ . وموقفنا الآن شر من الموقف الذي استدعى وضع هذا النحو ؛ فإن لغتنا الدارجة بعيدة عن الفصحى ، ومعاول اللغات الأخرى لا تفتأ تهدمها ؛ ولذا كانت دراسة القواعد أمراً واجباً .

٧ - أما ما يذكره المعارضون من صعوبة هذه القواعد ، وما ينسبونه إليها من عيوب وإخفاق في تحقيق الغاية منها ، فالقواعد نفسها بريئة من هذا الاتهام . ولعل الذنب راجع إلى أمور أخرى : كالمناهج . والكتاب . والمدرس . وأساليب الامتحانات ، والجهل بالغرض من القواعد ، والمبالغة في فهم منزلتها .

تلخيص الموقف بين المعارضين والمؤيدين :

فهم من إثارة العيوب التي تنسب إلى القواعد ، ومن ذكر الفوائد التي تقصد من دراستها ، أن أمر تدريسها يتردد بين معارضين ومؤيدين . وأن رأى المعارضين ينحصر في أن من الممكن الاستغناء عن تدريسها دراسة مقصورة لذاتها . في حصص معينة ، وعلى نظام خاص من التبويب والترتيب ، وعلى حسب منهج يحدد ما يطلب دراسته في كل فرقة . بل تدرس مسائلها عرضاً في خلال حصص القراءة والمحفوظات والتعبير . وتسمى

هذه الطريقة « الطريقة العرضية » أو « الاقتضائية » أو « الطبيعية » أو « اللا شعورية » .
وينحصر رأى المؤيدين فى أنه لا يمكن الاستغناء عن تدريس القواعد ، بل لابد من
درس مسائلها دراسة منظمة ، فى أوقات معينة ، وعلى منهج محدد مرسوم ، وبطريقة
تربوية تعتمد على الأمثلة ومناقشتها ، واستنباط الأحكام منها ، والتدريب عليها ، وتسمى
هذه الطريقة « الطريقة القاصدة » أو « الطريقة التربوية » .

ويمكن أن نجمل الفروق بين هاتين الطريقتين فى الموازنة الآتية :

- ١ - الطريقة الأولى سهلة ، يعالجها المدرس عرضاً ، دون حاجة إلى تفكير وتحديد
وإعداد ، والطريقة الثانية تكلفه إعداداً منظماً ، فيه شئ من التقييد والربط المنهجي .
- ٢ - الطريقة الأولى يمكن استخدامها فى كل مرحلة من مراحل النمو العقلى ،
والثانية لا يسهل استخدامها إلا فى الفرق المتقدمة .
- ٣ - الأولى تؤدى الغاية المقصودة فى انطلاق وسرعة ، والثانية تستهلك وقتاً طويلاً ،
للوصول إلى الغاية ، لأنها تعالج مسائل محدودة ، على فترات متباعدة .
- ٤ - الأولى تعين على الاستعمال اللغوى وتحتفل بالمعنى ، وتجعله هو الغاية ، والثانية
تعطل الانطلاق فى التكلم ، وتصرف التلميذ عن المعنى ، وتشغله بالتفكير فى القاعدة ؛
لأنه حين يقرأ يحاول دائماً تطبيق القواعد ؛ خشية الخطأ ؛ وهذا يصرفه عن متابعة المعنى .
ولعل هذه الظاهرة هى التى جعلت أحد المصلحين الاجتماعيين يقول : « إن القارئ
فى اللغات الأجنبية يقرأ ليفهم ، والقارئ فى اللغة العربية يفهم ليقراً » .

الرأى الخامس :

قبل أن نبدى الرأى الخامس ونقول الكلمة الفاصلة ، بين رأى المعارضين والمؤيدين ،
يجدر بنا أولاً أن نستحضر فى أذهاننا هذه الحقائق والمبادئ :

- ١ - أن الطفل يأتى إلى المدرسة ولغته هى العامية ، التى يستعملها ويسمعها فى
البيت والشارع والمدرسة أيضاً .
- ٢ - أن الطفل يأتى إلى المدرسة ، وقد اكتسب كثيراً من العادات اللغوية الفاسدة ،
فهو يستعمل للمثنى ضمير الجمع . ويقف بالسكون على كل ما ينطق به . . . وهكذا .
- ٣ - أن التلميذ الصغير لم يتضح عقله إلى الحد الذى يمكنه من التعليل والربط

والتعميم ، واستنباط القواعد .

ودراسة القواعد بطريقة منظمة هي في الواقع دراسة عقلية مركبة متعددة النواحي ، تستوجب جهوداً فكرية ، لا تتحملها عقلية صغار التلاميذ ؛ فهي تتطلب قوة الملاحظة ، ودقة الموازنة ، والمقدرة على التجريد ، واستنباط الحكم العام ، من الأمثلة الجزئية .

٤ - والقواعد - بطبيعتها - مادة جافة ، غير شائقة للتلاميذ ؛ لأنها لا تحقق هدفاً مباشراً ، مما يشوقهم الوصول إليه .

٥ - أن الاستعمال اللغوي الصحيح في التعبير والقراءة ، لا يستغنى - مع طغيان العامة وسيادتها - عن الإلمام بالقواعد الضرورية التي تعصم القلم ، وتقوم اللسان ، وتكشف عن وجه الصواب حين الشك والالتباس .

٦ - أن القواعد من أسس الدراسة لكل لغة أجنبية ، وكلما كثر الاشتقاق في لغة ، كانت معرفة قواعدها أكثر لزوماً .

بعد تقرير هذه الحقائق ، يمكن التوفيق بين الفريقين بمراعاة ما يأتي :

١ - استخدام الطريقة « العرضية » في السنوات الأولى ، وتأجيل دراسة القواعد بالطريقة المنظمة المقصودة إلى آخر المرحلة الابتدائية ؛ إذ يكون التلميذ أكثر نضجاً وتقبلاً للقواعد العامة .

٢ - أن يختار من القواعد ما له أهمية وظيفية . وفائدة في الكلام . ولا داعي إلى كثرة التفصيلات ، وسرد المذاهب المختلفة ، وحفظ الصيغ المعهودة .

متى يبدأ بتدريس القواعد ؟

اختلف المربون في تحديد السن التي يجوز معها البدء بتدريس القواعد ، ومع هذا الاختلاف انعقد إجماعهم على أن القواعد تستلزم نهيئاً عقلياً خاصاً ، يمكن التلاميذ من الموازنة ، والتعليل والاستنباط .

وقد مال أكثر المربين إلى إعفاء تلميذ المدرسة الابتدائية . من دروس القواعد حتى سن العاشرة ، أي إلى الصف الخامس .

ويمكننا في ضوء النظم التعليمية السائدة أن نقسم سنوات الدراسة إلى مراحل . وأن نوضح ما يناسب كل مرحلة .

مراحل تدريس القواعد

أولاً : في المدارس الابتدائية :

الحلقة الأولى ، وتشمل الصفين الأول والثاني ، وفي هذه الحلقة لا يعلم الطفل قواعد مطلقاً ، ولا يؤخذ بنوع معين من التدريبات حول أسلوب خاص ، أو تأليف جمل بشكل معين ؛ لأن الطفل في هذه الحلقة محدود الخبرات ، فحاجته ماسة إلى توسيع خبرته ، وتنمية محصوله اللغوي ؛ ليستطيع التعبير عن حاجاته دون توقف ، فهمة المدرس في هذه الحلقة محصورة في تمكين الطفل من الكلام باللغة التي يستطيعها . ونغتنر له العامة ؛ لأن صحة الأسلوب ستأتي بالتدريج .

الحلقة الثانية ، وتشمل الصفين الثالث والرابع ، وفي هذه الحلقة يدرب التلميذ على صحة الأداء ، وقوة التعبير ، بطريقتين :

(أ) استمرار التدريب المباشر على التعبير ، كما هو متبع في الحلقة السابقة ، ولكن بصورة أرقى .

(ب) تدريبه على وحدات نحوية معينة : مما يشيع في لغته ، ويستعمله استعمالاً خاطئاً ، وذلك كالتدريب على الأسئلة والأجوبة : وعلى بعض الضمائر . وأسماء الإشارة . والأسماء الموصولة ، ونستطيع — بهذا التدريب — أن نهذب لغة التلميذ ، ونعدل به عن كلمة « إحنأ » إلى « نحن » وعن كلمة « إزاي » إلى كلمة « كيف » وعن كلمة « إالى » إلى كلمة « الذي » وعن كلمة « ده » إلى « هذا » وعن كلمة « فين » إلى « أين » وعن كلمة « إمنه » إلى « متى » وعن كلمة « مين » إلى « من » . . .

وهذا النوع من التدريب لا نسميه قواعد ، ولا تكوين جمل ، ولكن الاسم الملائم له ، هو التدريب على الاستعمال اللغوي ، وفي هذه الحلقة أيضاً يجب تيسير التدريب ، وتحبيبه إلى التلاميذ باستعمال البطاقات والألعاب اللغوية ، والمحاورات ، والتمثيلات ، واستخدام القصة : متى أمكن ذلك .

وهذا التدريب لا تخصص له حصص كاملة ، وإنما تقتطع له فترات من دروس القراءة والتعبير .

الحلقة الثالثة : وتشمل الصفين الخامس والسادس ، والتلميذ في هذه الحلقة ، يمكن أن نطمئن إلى نضج فكره ، وقدرته على فهم القواعد بالطريقة القاصدة ، التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق ، ولا مانع من تخصيص إحدى الحصص لدراسة القواعد والتدريب عليها في هذه الحلقة ، مع مراعاة التيسير على التلاميذ بعدم ازدحام القواعد المختلفة في حصة واحدة .

ثانياً : في المدارس الإعدادية :

في هذه المرحلة يؤخذ التلميذ في دروس القواعد بالطريقة التربوية المنظمة ، بصورة أوسع وأشمل ، ويمكن في هذه المرحلة العودة إلى بعض الأبواب التي درست في المرحلة السابقة ودراستها بشيء من التفصيل .

ثالثاً : في المدارس الثانوية :

تتناول المناهج في هذه المرحلة الأبواب والمسائل التي يدق فهمها على تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتخصص للقواعد والتطبيق عليها حصص كاملة ، والطريقة المناسبة هي الطريقة القاصدة ، على النحو الذي سنفصله .

الاتجاه الصحيح في تدريس القواعد :

يحدد هذا الاتجاه الإيمان بأن القواعد وسيلة لا غاية . ويتحقق ذلك في :
المنهج - الكتاب - الطريقة (المدرس) - الاختبارات .

(١) في المنهج :

- ١ - ينبغي الاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط . وتأليف الحملة تأليفاً صحيحاً ، ولهذا نرى أنه لا داعي مطلقاً لدراسة الصور الفرضية في التصغير والنسب ، وإعراب لاسمياً ، وأحوال بناء الفعل الماضي ، وغير ذلك مما لا يتصل بضبط الكلمات ،
- ٢ - الاتجاه في أبواب الصرف إلى الناحية العملية . ففي درس المجرد والمزيد ، يعتنى بتدريب التلاميذ على الانتفاع بهذا الباب في معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية في المعجمات .

٣- التدرج في عرض أبواب القواعد ، فتدرس بعض الأبواب مجملة في أحد الصفوف ، ثم تعاد دراستها في صف تال ، مع شيء من التفصيل .

٤- جعل المنهج وحدات متكاملة ، تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية .

(ب) في الكتاب :

١- يجب أن يكون الكتاب مسائراً للمنهج في اتجاهه وروحه ، وألا يتخذ منه المؤلفون معرضاً لإظهار علمهم وإحاطتهم .

٢- اتخاذ اللغة نفسها أساساً لدراسة القواعد ، وذلك باختيار الأمثلة التي تتصل بالحياة ، وتزود التلاميذ بألوان من الخبرة والثقافة ، لا الأمثلة الجافة المبتورة ، والجمل المصنوعة المتكلفة .

٣- جعل التمرينات التطبيقية حول نصوص أدبية ، مع الإكثار منها ، والعناية بتنويعها .

٤- اشتمال الكتاب على طائفة صالحة من الموضوعات الثقافية ، والقصص الشائقة الصالحة للقراءة والتطبيق .

(ج) في الطريقة :

١- ينبغي مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية ، قبل مناقشة دلالاتها النحوية ، وبخاصة الأمثلة المختارة من الحكم أو الأمثال أو الشعر .

٢- يجب أن ترمي الطريقة إلى كيفية الانتفاع بالقواعد في ضبط النطق والكتابة ، لا إلى استيعاب الصور ، وحفظ الأحكام ، ويجدر بي أن أشير إلى أنني تصفحت مجموعات كبيرة من كراسات التلاميذ في الصف الأول الثانوي من مدارس مختلفة ، في العام الدراسي (٦٠ - ٦١) : لأختبر مدى ما استفاده التلاميذ من دراسة موضوع همزتي الوصل والقطع . وإلى أي حد انتفعوا به في تجنب الأخطاء الشائعة ، التي يقع فيها كثير من المتعلمين . في رسم الهمزة مع الألف أو تركها .

وقد هالني كثرة هذه الأخطاء في كراسات التلاميذ جميعاً ، لا تكاد تسلم منها كراسة واحدة . فالهمزة - في غالب الأحوال - تكتب فوق الألف أو تحتها ، حين

تكون همزة وصل ، وتهمل كتابتها حين تكون همزة قطع ، وقد تابعت هذه التجربة ، فزرت بعض الفصول ، وقلت للتلاميذ فيما اختبرتهم فيه : كثير من الأسئلة التي تواجهونها في امتحانات المواد المختلفة تبدأ بجملة اشرح كذا ، أو اذكر أسباب كذا ، أو اكتب في أحد الموضوعين الآتيين :

وطلبت إلى بعض التلاميذ أن يكتبوا على السبورة الكلمات « اشرح » و « اذكر » و « اكتب » وأن يكتبوا تحت كل كلمة منها نوع همزتها ، وقد وجدت أن أكثر من ٩٠٪ من التلاميذ كتبوا هذه الكلمات بالصور الآتية : اشرح - اذكر - اذكر - اكتب ، ومن الغريب أن أكثرهم قد أصابوا في تعيين نوع الهمزة ، فكتبوا تحت الكلمات « همزة وصل » ، وبمناقشة التلاميذ تبين أن معظمهم قد وعى القاعدة وحفظها ، وعرف أن أمر الثلاثي همزته همزة وصل ، ولكنه لم يعرف ، أو نستطيع أن نقول : إن المدرس لم يوجهه إلى الثمرة العملية لدراسة هذا الباب ، وهي أن همزة الوصل لا ترسم ، وهمزة القطع يجب رسمها .

هذا مثال من أمثلة كثيرة ، نسوقه دليلاً على أن بعض المدرسين لا يفتنون إلى أن القواعد ليست غاية في ذاتها ، وإنما هي وسيلة تعين على صحة النطق ، وسلامة التعبير ، شفويًا كان أو كتابيًا ، فإذا لم تؤد إلى هذه الغاية فلا جدوى من دراستها .

٣ - تمكين التلاميذ من أداء المعاني المختلفة بالأساليب المتنوعة الصحيحة : كالنفي والتوكيد والشرط والتعليل والوصف والقسم والتعجب والتوقيت والتخصيص ، وغير ذلك من المعاني التي تعرض في الأذهان ، ويحتاج التعبير عنها إلى القوالب الصحيحة .

٤ - دراسة بعض الأبواب بطريقة عملية ، تساير الاستعمال الفطري ، وذلك كالضمائر ، وأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، والاستفهام والجواب ، ونحو ذلك .

٥ - تجنب الطريقة الجدولية المعقدة ، التي تحول درس القواعد إلى درس شبيه بالقواعد الرياضية .

٦ - جعل القواعد من الوسائل المعينة على الفهم والتعبير السليم .

(د) في الاختبارات والتمرينات :

يجب أن يراعى فيها ما يأتي :

١ - مدى انتفاع التلاميذ بالقواعد في تأليف الجمل وضبطها ضبطاً صحيحاً :

٢ - ترك المطالبة بتكوين جمل تثقلها القيود والشروط ؛ فتخرج بذلك عن جمال الصياغة ، وعن الصبغة الأدبية .

٣ - ترك المطالبة بذكر الأنواع والتقسيم والتعاريف ونص القواعد .

طرق تدريس القواعد

أولاً : في المدرسة الابتدائية

(١) التدريب اللغوي للصفين الثالث والرابع :

مجال هذا التدريب هو بعض الوحدات النحوية كالاستفهام والجواب وبعض الضمائر ، وسبيل ذلك هو المحادثات والأسئلة في دروس القراءة والتعبير ، وقد سبق أن ذكرنا في طريقة تدريس القصة في حصة التعبير الشفوي ، تدريب التلاميذ على أن يسأل بعضهم بعضاً ، وذلك بتكليفهم أن يصوغوا أسئلة مختلفة في القصة التي استمعوا إليها ، وأن يستعملوا في هذه الأسئلة أدوات الاستفهام المختلفة .

ومن الممكن استخدام البطاقات والألعاب اللغوية في تنظيم هذا التدريب ؛ لخلق مواقف طبيعية محبة . تستخدم فيها أدوات مختلفة للاستفهام ، وضمائر مختلفة كذلك ، وطبيعي ألا يستخدم المدرس في هذه المرحلة المصطلحات ، ولا يصوغ قاعدة يأخذ التلاميذ بحفظها .

البطاقات :

هي قطع صغيرة من الورق ، يكتب على كل منها عبارة أو سؤال ؛ لتدريب التلاميذ على وحدات معينة . مثل الاستفهام والضمائر ونحوها .

فمثلاً : للتدريب على الاستفهام والجواب تعد بطاقات بعدد التلاميذ ، نصفها يحمل أسئلة ، مع تنوع أدوات الاستفهام ، ونصفها يحمل أجوبة عن هذه الأسئلة ، وتوزع هذه البطاقات على التلاميذ . ثم يكلف تلميذ أن يقف ويقرأ ما في بطاقته ، فإن كان سؤالاً يقف التلميذ الذي في بطاقته جواب هذا السؤال ، ويقرأ هذا الجواب ، ومن يخطئ أو يسهو تؤخذ بطاقته . . . وهكذا .

وإن كان جواباً يقف التلميذ الذي بيده السؤال ويقرأ هذا السؤال .

ويمكن استخدام البطاقات في التدريب على استعمال الضمائر وأسماء الإشارة وغيرها .

فثلاث بطاقات ، يحملها ثلاثة تلاميذ ، على النحو التالي :

١ - أخرج قلم الرصاص واكتب اسمك على ورقة	البطاقة الأولى
٢ - اسأل زميلك رقم (٣) عما فعلته ، مستخدماً إحدى الكلمات المكتوبة على السبورة .	

اسأل زميلك رقم (١) عما فعل ، مستخدماً إحدى الكلمات المكتوبة على السبورة .	البطاقة الثانية
---	-----------------

اسأل زميلك رقم (٢) عما فعل زميلك رقم (١) مستخدماً إحدى الكلمات المكتوبة على السبورة .	البطاقة الثالثة
---	-----------------

الطريقة :

يكتب المدرس على السبورة الكلمات الثلاث : أنا - أنت - هو

١ - يقرأ التلميذ رقم (١) البطاقة الأولى التي في يده ، وينفذ ما فيها (سيخرج قلمه ، ويكتب اسمه) ثم يوجه لزميله رقم (٣) السؤال الآتي : ماذا فعلت أنا ؟ سيجيبه الزميل (٣) أنت أخرجت قلمك . وكتبت اسمك على ورقة .

٢ - يقرأ التلميذ رقم (٢) البطاقة الثانية التي في يده ، وينفذ ما فيها (سيوجه إلى زميله رقم « ١ » هذا السؤال) : ماذا فعلت أنت ؟ وسيجيبه الأول : أنا أخرجت قلمي وكتبت اسمي على الورقة .

٣ - يقرأ التلميذ رقم (٣) البطاقة الثالثة التي في يده . وينفذ ما فيها (سيوجه إلى زميله

رقم (٢) هذا السؤال : ماذا فعل زميلك رقم (١) ؟ فيجيب : هو أخرج قلمه ، وكتب اسمه على الورقة .

وفي المدارس المشتركة يمكن التمرين على ضمائر المؤنث ، كما أنه من الممكن جعل البطاقات للتدريب على المفرد والمثنى والجمع .

الألعاب اللغوية :

يميل الطفل إلى اللعب ؛ ولهذا يحسن أن نستغل هذا الميل ، فنجعل الطفل يلعب في التعلم ، ويتعلم في اللعب ، ومن الممكن أن نهي للطفل لعبة لغوية ، يدرب فيها على استعمال الضمائر ونحوها :

والطريقة :

أن يكتب المدرس على السبورة نموذجاً لسؤال يحاكيه التلاميذ ، مثل : أنا رسمت كذا في حصة الرسم ، وأنت ماذا رسمت ؟ ثم يقف التلاميذ على محيط دائرة (يحسن أن أن تؤدي هذه اللعبة في فناء المدرسة أو حديقتها) ويسأل التلميذ الأول من بجواره : أنا رسمت كرة ، وأنت ، ماذا رسمت ؟ فيجيبه ، ثم يوجه السؤال إلى من يليه ، وهكذا ، والمخطئ يخرج من الدائرة ، ومن الممكن أن نغير الأسئلة ، بحيث يكون في الأجوبة الضمائر : نحن - هما - هم - أنما - أنتم - أنتن . . .

هذا وينبغي التدرج في هذه البطاقات من السهل إلى الصعب ، كما ينبغي التنوع والابتكار ، وتجنب التكلف والمظاهر الشكلية ، التي تطفئ حماسة التلاميذ ، وتجعلهم يسيئون الظن بهذه البطاقات ، أو يعتبرونها نوعاً من العبث وضیاع الوقت .

(ب) في الصفين الخامس والسادس :

ينبغي أن يكون محور الدرس قصة شائقة قصيرة ، أو موضوعاً طريفاً قصيراً ، ويسير المدرس على حسب الخطوات الآتية :

١ - يمهّد للقصة بحديث أو أسئلة : على نمط التمهيد للدرس المطالعة .

٢ - يعرض على التلاميذ القصة على سبورة إضافية .

٣ - يطلب إليهم قراءتها قراءة صامتة .

- ٤ - يناقشهم في أفكارها ومعانيها العامة بأسئلة قليلة .
 - ٥ - يوجه أنظارهم إلى بعض الكلمات أو الجمل في القصة ، ويناقشهم في استعمالاتها ، وما بها من ظواهر لغوية تسير موضوع الدرس .
 - ٦ - يستنبط منهم القاعدة العامة من هذه الظواهر .
 - ٧ - يدرّبهم على هذه القاعدة تدريباً كافياً في أمثلة كثيرة متنوعة .
- وإذا لم تيسر السبورة الإضافية يستخدم كتاب القواعد ، فيقرأ التلاميذ فيه القطعة أو القصة التي هي محور الدرس قراءة صامتة ، ثم يأمرهم المدرس ، بإقفال الكتب ، ويناقشهم في معاني القطعة ، ثم يوجه إليهم أسئلة في القطعة نفسها ، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس ، ويكتب هذه الأمثلة على السبورة ، ثم يسير في المناقشة والاستنباط والتطبيق على الطريقة السابقة ، وله أن يعود بالتلاميذ إلى الكتاب ؛ لحل ما به من تمرينات .
- والحكمة في إقفال الكتب عقب الانتهاء من القراءة الصامتة أن يتفرغ التلاميذ لشرح الدرس ، وألا يشغلوا عن المدرس بما في الكتاب من بحث وشرح .

ثانياً : في المدرسة الإعدادية

نستطيع أن نطمئن إلى نضج التلميذ في هذه المرحلة ، وإلى قدرته على التعليل والموازنة والاستنباط ؛ ولهذا تدرس له القواعد بطريقة تربوية منظمة ، عمادها عرض الأمثلة ، ومناقشتها ، والربط بينها ، ثم استنباط الأحكام العامة بها ، ثم التطبيق عليها .

وقبل أن نفصل الكلام في طريقة تدريس القواعد لتلاميذ هذه المرحلة ، ينبغي ملاحظة الأمور الآتية :

- ١ - نشأة القواعد النحوية : فقد نشأت متأخرة عن اللغة ، وقد جهد النحاة القدماء في تتبع كلام العرب واستقرائه . من شعر وخطب وقرآن وحديث ، ودراسة هذا الكلام دراسة تعتمد على التأمل والملاحظة ؛ حتى استنبطوا القواعد .
- ٢ - طبيعة القواعد : فالقواعد كلييات وقوانين عامة : يتنظم كل منها أمثلة كثيرة متشابهة .

- ٣ - طبيعة الذهن في إدراك الكليات : فالذهن لا يفهم الكلي إلا بعد رؤية عدة جزئيات متشابهة ، فالسيارة لا يدرك مدلولها إلا بعد رؤية عدة سيارات ، مهما تختلف

فى اللون أو الشكل ، فإنها تجتمع فى صفات كثيرة مميزة ، وكذلك الطائر والشجرة ، وهذا القول لا يتعارض مع ما ذكرناه سابقاً من أن الكل يفهم قبل الجزء ؛ فالفرق واضح بين علاقة الكل بالجزء ، وعلاقة الكلى بالجزئى ، فالكل لا يصح إطلاقه على الجزء ، ومثال ذلك كلمة « طائر » لا يصح إطلاقها على الريش أو الجناح أو المنقار ، ولكن الكلى يصح إطلاقه على الجزئى ، فكلمة « طائر » يصح إطلاقها على الحمامة والغراب ، والنسر والعقاب ونحو ذلك .

نخرج من هذه الأمور الثلاثة بمبدأين أساسيين ، هما :

- ١ - ضرورة تقديم الأمثلة على القاعدة ، كما تقدمت اللغة على القواعد .
- ٢ - ضرورة تعدد الأمثلة للنوع الواحد من القواعد ، لضرورة تعدد الجزئيات لفهم الكلّيات ، وإذن فن الخطأ محالة استنباط القاعدة من مثال واحد .

أمثلة القواعد

(١) طرق اختيارها :

لاختيار أمثلة القواعد طرق كثيرة ، نذكر منها ما يلى :

- ١ - أن يعد المدرس نفسه الأمثلة المطلوبة ، ويعرضها على السبورة ، وتمتاز هذه الطريقة بأن فيها ضماناً - إلى حد كبير - لحسن اختيار الأمثلة . وتمتاز - كذلك - بمساعدتها على سرعة السير فى الدرس ، ولكن يؤخذ عليها أن موقف التلميذ سلبي ، وأن الأمثلة مفروضة عليه فرضاً .

- ٢ - أن يطالب المدرس التلاميذ بتكوين أمثلة على نمط معين ، كأن يطالبهم بجمل اسمية ؛ تمهيداً لدراسة كان وأخواتها ، أو إن وأخواتها ، أو يطالبهم بجمل فعلية ؛ تمهيداً لدراسة أحد المكملات ، كالمفعول به ، أو الحال ، أو الظرف ، أو نائب الفاعل .

وتمتاز هذه الطريقة بأن فيها إثارة للتلاميذ . وإشراكاً لهم فى الدرس ، فموقفهم إيجابى ، ولكن يؤخذ عليها أن فيها نوعاً من البطء ، كما أن كثيراً من هذه الأمثلة التى يأتى بها التلاميذ ، ربما كان تافه المعنى ، ركيك الأسلوب .

- ٣ - أن يطالب المدرس بعض التلاميذ بأعمال حسية فى الفصل ، كإغلاق الباب ،

أو فتح النافذة ، أو إخراج كتاب ، أو استدعاء خادماً ، أو نحو ذلك ، ثم يطالبهم بالتعبير عن هذه الأعمال ويكتب العبارات الصحيحة على السبورة ، تمهيداً لاستخدامها في تدريس الموضوع المقصود .

وتمتاز هذه الطريقة بأنها تجعل اللغة وسيلة مجدية فعالة في تصوير المواقف والتعبير عنها ، وأداة حية من أدوات الحياة . وفي هذه الطريقة — أيضاً — إشراك التلاميذ ، وتوفير لفرص إيجابيتهم ، ولكن يؤخذ عليها أنها لا تطرد في جميع الدروس .

٤ — أن يعرض المدرس فقرة من موضوع طريف ، أو قصة قصيرة تستنبط منها الأمثلة بطريق المناقشة .

وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي :

١ — أنها تزود التلاميذ بطائفة من الخبرات وألوان الثقافة والمعرفة ، بجانب استخدام الفقرة في شرح القاعدة المطلوبة .

٢ — أنها تؤدي إلى اختيار الأمثلة من واد واحد .

٣ — أنها تربط بين القواعد واللغة ، وتجعل دراسة القواعد في ظلال اللغة .

٤ — أنها تؤكد ما قلناه من أن القواعد وسيلة ، وليست غاية ، وأنها في خدمة التعبير دائماً ؛ فالقطعة التي تعرض على التلميذ اليوم في درس القواعد ، يمكن الانتفاع بها خدماً في درس التعبير ، إذا كان الموضوع متصلاً بموضوع القطعة ، ويحسن المدرس إذا عمد إلى هذا الربط ، فتعالج القطعة في درس القواعد مثلاً موضوعاً على الطيور ، ويكون موضوع التعبير في يوم تال ، الطيور وأنواعها وفوائدها .

٥ -- أنها المظهر الطبيعي لوظيفة القواعد ، وهي أنها وصف للظواهر اللغوية .

فهذه الطريقة تفوق جميع الطرق السابقة ، ولا يؤخذ عليها إلا أن بعض المدرسين يتكلفون في صياغة هذه القطعة ؛ ليضمنوها ما يحتاجون إليه في دروسهم من أمثلة ، وهم بهذا التكلف يفسدون أذواق التلاميذ ، ويسببون أكثر مما يحسنون .

كما يؤخذ عليها — أيضاً — إسراف المدرسين والمؤلفين في إطالة هذه القطعة ؛ حتى لتضيق الحصص عن قراءتها ومناقشة معناها ودراسة القواعد المطلوبة في ظلها ،

وموقف المدرسين حيال هذه القطع الطويلة لن يتعدى أمرين : إما أن يستمروا على إخلاصهم للطريقة ، وتنفيذها بدقة ، فيعالجوا - مع التلاميذ - القطعة التي أمامهم ، مهما تكن طويلة ، علاجاً وافياً ، يتضمن التمهيد لها ، وقراءتها ، ومناقشة معناها ، ثم استخراج الأمثلة منها ، وهم في هذه الحالة يستهلكون حتماً وقتاً طويلاً ينتقص من حق المناقشات النحوية التي تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية ، وهي استنباط قاعدة ، والتدريب عليها تدريباً كافياً ، وانتقاص فرصة المناقشات النحوية يجعل التلاميذ يخرجون من الحصص دون أن يهضموا القاعدة الجديدة ، ودون أن يحسنوا التدريب عليها ، والانتفاع بها في سداد النطق واستقامة اللسان .

ولما أن يهمل المدرسون هذه القطعة الطويلة ، ضنا بالجهد والوقت أن يبدا في عمل قد يظنونه خارجاً عن الغرض الأصلي من الدرس ، ويلجئوا إلى الحمل المصنوعة ، والأمثلة المتكلفة المبتورة ، ضماناً لسرعة السير في الدرس ، وحرصاً على استيفاء المناقشة النحوية ، وتوفيراً للوقت الذي يقضى في التدريب والتطبيق على القواعد المستنبطة .

وفي كلا الأمرين يحيد المدرسون عن الخطة السديدة التي ينبغي أن تجمع بين المناقشة المستوعبة والتدريب الوافي من جهة ، وبين المبدأ التربوي السليم الذي يقضى بأن تدرس القواعد في ظلال اللغة من جهة أخرى .

والمدرسون قد يمكنهم في بعض الحالات اختصار هذه القطع الطويلة ، وقد يكونون مضطرين إلى هذه الإطالة في حالات أخرى ؛ وذلك أن يكون الموضوع الذي يدرس كثير الأجزاء ، متنوع المسائل . والتمثيل لكل أحواله يتطلب بسط القطعة وإطالتها ؛ حتى لا يكون في صياغتها الموجزة تكلف يسقطها ، ولكنتا - في هذه الحالة - نفضل أن تدور الأمثلة في عبارات مختلفة الفكرة ، متنوعة الموضوع ، بشرط أن يتوافر في كل منها نغصب المعنى ، وجمال الأسلوب .

(ب) ما يراعى في الأمثلة :

١ - حسن الاختيار ، بأن تتضمن ألواناً من الثقافة والمعرفة ، ومن الخطأ ما يقع فيه بعض المدرسين ، من تضيق دائرة الأمثلة وقصرها على البيئة المدرسية : التلميذ والفصل والكتاب ، والامتحان والنجاح . .

٢ - ألا تكون من الحمل المصنوعة المتكلفة أو العبارات الجحافة المملولة .

٣ - أن تكون متعددة منوعة .

٤ - أن تكون واضحة الدلالة على المعنى المتصل بالدرس ، فمثلاً في درس الفعل الماضي لا نمثل بفعل مسبق بإذا الظرفية ؛ إذ أن التلميذ لا يسلم مطلقاً بأن « اجتهد » فعل ماضٍ في مثل : « إذا اجتهد محمد نجح » ؛ لأن اجتهد محمد لم يحدث في الماضي ، ولكن ينتظر حصوله في المستقبل ، وفي درس المضارع لا نمثل بفعل مسبق بلم ؛ فكلمة « يحضر » في « لم يحضر محمد الحفلة » تدل على الماضي ، ولا يسلم التلميذ بأن معنى المضارع ينطبق عليها .

وقد أعجبتني يوماً ملاحظة بارعة دقيقة ، لاحظها أحد التلاميذ بالمدارس الابتدائية ، وذلك في درس يلقيه أحد طلبة كلية التربية في درس تربية عملية .

كان موضوع الدرس « الفعل المضارع » وقد استعان الطالب بقطعة عن النيل ، ومنها :

« ينبع النيل من أواسط إفريقية ، ويسير متجهاً نحو الشمال ، ويصب في البحر الأبيض ... »

وبديهي أن هذا الطالب قصد أن يمثل للفعل المضارع بهذه الكلمات : ينبع - يسير - يصب ، وفي أثناء مناقشته ، قال له هذا التلميذ : ولكن النيل ينبع من هذا المكان ، ويسير في هذا الاتجاه ، ويصب في البحر الأبيض ، منذ الزمن الماضي القديم ، فهذه الأفعال أفعال ماضية ، وكان رد الطالب على هذا التلميذ نوعاً من المحاورة العاجزة عن إقناع التلميذ ، وعن شفاء ما في نفسه ، وعن إبطال منطقته .

وفي درس اسم الفاعل لا نمثل بهذه الكلمات : مؤمن - كافر - شاعر - عالم ، وفي درس الفاعل لا نبدأ بأمثال هذه الحمل : انكسر الزجاج - ارتفع البناء - جف الشجر - اتسع الشارع ؛ لأن الفاعلية ليست واضحة في هذه الأمثلة .

خطوات الدرس :

هذه الخطوات هي خطوات التفكير الخمس التي تنظمها طريقة « هربارت » :

١ - التمهيد :

وتتوقف طريقته على نوع الأمثلة ، ففي حالة الاستغناء عن القصة والفقرة المساعدة ، يكون التمهيد بأسئلة في المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس ، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة ، يمهّد لها بطريقة التمهيد لموضوع المطالعة ، ثم تعرض القطعة على سبورة إضافية ، ويطلب التلاميذ بقراءتها قراءة صامتة ، ثم يناقشون في معناها العام .

٢ - عرض الأمثلة :

ويكون ذلك بإحدى الطرق السابقة ، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة ، يوجه إلى التلاميذ أسئلة في القطعة ، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس ، وتدون هذه الأمثلة بالتدريج على الجانب الأيمن من السبورة الأصلية في وضع رأسي ، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة ، وتنضبط أواخرها ، وإذا لم تسعف القطعة في تقديم أمثلة متعددة للنوع الواحد فلا مانع حيثئذ أن يزاوج المدرس بين الأمثلة التي تؤخذ من القطعة ، وأمثلة أخرى يضيفها إليها من عنده .

٣ - الموازنة :

وتسمى « المناقشة » أو « الربط » وفي هذه المرحلة تناقش الأمثلة مناقشة تتناول الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل ؛ تمهيداً لاستنباط الحكم العام ، الذي نسميه « قاعدة » ، وتشمل الموازنة نوع الكلمة ، ونوع إعرابها ، ووظيفتها المعنوية ، وموقعها بالنسبة إلى غيرها . . . وهكذا ^(١) .

والموازنة نوعان : موازنة أفقية ، وموازنة رأسية .

فالموازنة الأفقية : هي التي يقصد بها الموازنة بين كلمة أو أكثر في جملتين مختلفتين ، مثل الجمل الاسمية مع الناسخ ، وبدون الناسخ ، والجمل الفعلية في حالة البناء للمعلوم ، والبناء للمجهول ، ومثل الفعل المضارع مرفوعاً ومنصوباً ومجزوماً .

(١) يمكن في كثير من الدروس توجيه أسئلة إلى التلاميذ فيما سبقت دراسته مما يتصل بالموضوع الجديد ، ويمهد له ، وتلقى هذه الأسئلة قبل مناقشة أمثلة الدرس الجديد ، أو في أثناء المناقشة .

وفي مثل هذه الحالات يحسن عرض الأمثلة على السبورة في نهريين متوازيين ، يكتب في النهر الأول الحمل الاسمية بدون ناسخ وفي النهر الثاني هذه الحمل مع النواسخ ، أو يكتب في النهر الأول الحمل والفعل مبنى للمعلوم ، وفي النهر الثاني هذه الحمل ، والفعل مبنى للمجهول . . . وهكذا . . .

والموازنة الرأسية نوعان : موازنة جزئية ، وموازنة كلية ، فالجزئية هي الموازنة بين مثالين متشابهين ؛ لإدراك الصفات المشتركة بينهما ؛ تمهيداً لاستنباط قاعدة ، مثل الموازنة بين كلمتي « با كياً » و « مسروراً » في « أقبل المظلوم با كياً » و « انصرف الزائر مسروراً » وذلك في تدريس الحال .

ومثل « يا عبد الله » و « يا بائع الصحف » في تدريس المنادى . والكلية هي الموازنة بين طوائف الأمثلة ؛ لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها ، مثل الموازنة بين أمثلة المنادى العلم ، والمنادى النكرة ، والمنادى المضاف ، وكذلك الموازنة بين طوائف الأمثلة التي تبين أنواع الحال ، أو أنواع الصفة ، وفي جميع هذه الحالات ينبغي أن يتحرى المدرس في هذه الموازنة معالجة النواحي التي تهدف إلى القاعدة المطلوبة ، ومن البديهي أن طريقة الموازنة تختلف باختلاف الموضوعات .

٤ - الاستنباط :

بعد الانتهاء من الموازنة ، وبيان ما تشترك فيه الأمثلة . وما تختلف فيه : من الظواهر اللغوية ، يستطيع المدرس أن يشرك التلاميذ في استنباط القاعدة المطلوبة . بعد أن يقدم لهم الاسم الاصطلاحي الجديد ، مع عدم الإسراف في المصطلحات ، ولا مانع - بعد نضج القاعدة في أذهان التلاميذ وفي ألسنتهم - من تسجيلها على السبورة أمام الأمثلة ، وتكليف أحد التلاميذ قراءتها .

٥ - التطبيق :

وهو الثمرة العملية اللغوية للدرس . وهو نوعان : جزئي وكلي ؛ فالتطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها ، مثل التطبيق على نصب المضارع بعد « أن » ، والتطبيق الكلي يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد ، التي يشملها

الدرس ويدور حول هذه القواعد جميعها ، مثل التطبيق على نصب المضارع بعد الأدوات المختلفة ، وذلك في درس نواصب المضارع .

وينبغي في التطبيق مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب وطريقة ذلك :

١ - أن يبدأ المدرس بعرض جمل تامة ، فيها اللون المطلوب التدريب عليه ويطلب التلاميذ بتعيين الشيء المراد ، كأن يعرض الجملة ، ويقول : أين الظرف ؟ أو أين الحال في هذه الجملة ؟

٢ - أن يعرض جملاً ناقصة ، ويطلب التلاميذ بتكميلها بالاسم المطلوب .

٣ - أن يعرض كلمات ؛ ليستخدمها التلاميذ في جمل من إنشائهم ، على أن تؤدي هذه الكلمات وظيفة معنوية معينة ، على حسب موضوع الدرس .

٤ - أن يطلب التلاميذ بتكوين جمل كاملة ، تطبيقاً على القاعدة المدروسة .

ثالثاً : في المدارس الثانوية

يسير درس القواعد في هذه المرحلة على الطريقة المرسومة في المرحلة الإعدادية ، من حيث الخطوات وترتيبها ، ومن الممكن الاستغناء عن السبورة الإضافية ، واعتماد التلاميذ على الكتاب في قراءة القطعة المساعدة ، واستخدام السبورة الأصلية في تدوين الأمثلة التي يستنبطها المدرس والتلاميذ من القطعة بطريق المناقشة .

وبراعي ما يأتي في درس القواعد :

١ - تعدّ القطعة المساعدة على سبورة إضافية ، ويكتب على ظهرها التطبيق الكلي (لغير المرحلة الثانوية) .

٢ - بعد استنباط أية قاعدة ، يجب التطبيق عليها تطبيقاً جزئياً .

٣ - إذا اشتمل الدرس على أكثر من قاعدة ، تنسق الأمثلة في طوائف منفصلة ، على حسب ألوان القاعدة .

٤ - يجب أن تعدد أمثلة النوع الواحد .

٥ - في منهج المرحلتين الإعدادية والثانوية بعض أبواب ، ربما لا يتسنى دراستها بالطريقة التي رسمناها . وإنما تدرس على أنها أساليب ، كالإغراء . والتحذير ،

والاختصاص ، وينبغي في دراستها العناية بتفهم معانيها للتلاميذ ، وتدريبهم على استعمالها ، والقياس عليها .

والاتجاهات الحديثة تعنى المدرس والتلميذ من تشريح هذه الأساليب ، وتحليل عناصرها .

نموذج

لدرس في القواعد في موضوع « الحال »

(أ) القطعة المساعدة :

دخل الأب في ليلة العيد حاملاً في يديه بعض الهدايا النفيسة لأولاده ، فلما رآه ابنه حسام أقبل عليه مسرعاً ، ونظر إلى ما في يديه مسروراً ، ثم أخذ منه الهدايا ، ووضعها على المنضدة مرتبة ، ثم استدعى إخوته ، وجلسوا يتحدثون أبوهم وأمهم حديثاً لطيفاً ، ثم وزع عليهم أبوهم الهدايا فرحاً مبتسماً ، فأخذ كل منهم هديته مبتهجاً شاكراً .

(ب) أسئلة لمناقشة المعنى العام :

- ١ - في أى ليلة كانت هذه القصة ؟
- ٢ - ماذا كان يحمل الأب في يديه ؟
- ٣ - لماذا اشترى هذه الهدايا ؟
- ٤ - ولماذا اشتراها في تلك الليلة ؟
- ٥ - أى أولاده رآه أولاً ؟
- ٦ - أين وضعت الهدايا ؟
- ٧ - لماذا استدعى حسام إخوته ؟
- ٨ - فيم تحدثت الأسرة ؟
- ٩ - من وزع الهدايا ؟

(ج) أسئلة لاستخراج أمثلة الدروس :

- ١ - كيف دخل الأب منزله ليلة العيد ؟
- ٢ - كيف أقبل عليه حسام ؟
- ٣ - كيف نظر حسام إلى ما في يدي والده ؟

٤ - كيف وضعت الهدايا فوق المنضدة ؟

٥ - كيف استقبل كل ولد هديته ؟

(د) الأمثلة التي أسفرت عنها الأسئلة :

دخل الأب منزله ليلة العيد حاملاً هدايا

أقبل عليه حسام مسرعاً

نظر حسام إلى ما في يدي والده مسروراً

وضعت الهدايا مرتبة فوق المنضدة

استقبل كل ولد هديته شاكراً مبتهجاً

(يمكن الاكتفاء بثلاثة أمثلة)

(هـ) الموازنة :

بعد قراءة هذه الأمثلة ، توجه أنظار التلاميذ إلى الكلمات التي تحتها خطوط ، ثم يسألون عن نوعها ، كلمة كلمة ، ويربطون بينها من حيث الصفة المشتركة بينها ، وهي الاسمية ، ثم يسألون عن ضبط آخرها ، ويربطون بينها من حيث الصفة الثانية المشتركة ، وهي النصب ، ثم يسألون عن المعنى الذي أفادته كل كلمة ، ويساعدهم على إدراك هذه المعاني النطق بالجملة بدون الكلمة التي تحتها خط ، وسؤالهم عن معناها ، ثم النطق بالجملة كاملة ، وسؤالهم عن معناها ، وبالموازنة بين المعنيين يتضح لهم الوظيفة المعنوية لهذه الكلمة ، ففي المثال الأول ، لو قلنا : دخل الأب منزله ليلة العيد ، أفنفهم شيئاً عن حال الأب حينما دخل المنزل ؟ وإذا قلنا : دخل الأب منزله ليلة العيد حاملاً هدايا ، فكيف كانت حالته ؟

- كان حاملاً هدايا .

- ما الكلمة التي بينت هذه الحالة ؟

- كلمة « حاملاً » .

- إذن فما المعنى الذي أفادته كلمة « حاملاً » .

- بينت حال الأب حينما دخل المنزل ليلة العيد .

وهكذا في جميع الأمثلة ، ثم يربط التلاميذ بين هذه الكلمات الجديدة ، من حيث

الصفة الثالثة المشتركة بينها ، وهى بيان حالة اسم سابق ، وبعد حصر هذه الصفات الثلاث : الاسمية ، والنصب ، وبيان حالة اسم سابق ، يطلق المدرس الاسم الاصطلاحي على هذه الكلمات ، وهو « الحال » .

(و) الاستنباط :

ويكون بمطالبة التلاميذ بذكر معنى الحال ، ويدونه على السبورة — بإملاء أحد التلاميذ — أمام الأمثلة .

(ز) التطبيق :

١ — يعرض المدرس عدة جمل ، يشتمل كل منها على حال ، ويطلب التلاميذ باستخراج الحال .

٢ — ثم يعرض عليهم جملاً ؛ ليكملها التلاميذ بوضع حال .

٣ — ثم يعرض عليهم كلمات ، يستخدمونها فى جمل ، بحيث تكون كل كلمة حالاً .

٤ — يطالبهم بتكوين جمل تامة ، تشتمل على أحوال ، أو بالإجابة عن أسئلة ، بحيث تشمل الأجوبة أحوالاً .

التطبيق

أهميته :

دراسة القواعد لا تثقى ثمارها إلا بكثرة التطبيق عاينها ، وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً على الأبواب التى يدرسونها ، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظرى من الخصائص اللغوية ، والتطبيقات تمثل الجانب العملى ، الذى تبدو فائدته فى القراءة السليمة ، والتعبير السليم ، والتطبيق الشفوى يثبت القواعد فى أذهان التلاميذ ، ويعدّ من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية الصحيحة ، وهو — كذلك — مقياس دقيق لمستوى التلاميذ ، ووسيلة للكشف عن الضعفاء منهم ، وعن نواحي القصور فيهم .

أنواعه :

التطبيق نوعان : شفوي وكتابي ، والتطبيق الشفوي له فرص متعددة ، بعضها في درس القواعد ، وبعضها في حصص مستقلة ، ففي درس القواعد يستخدم التطبيق الجزئي عقب استنباط أية قاعدة ، ويستخدم التطبيق الكلي عقب الانتهاء من استنباط قواعد الدرس . أما التطبيق في حصص مستقلة ، فقد يبدو للمدرس أن حاجة التلاميذ ماسة إلى مراجعة باب أو أكثر من أبواب القواعد التي درست ، وفي هذه الحالة يعتمد المدرس إلى إحدى الحصص ، ويشغلها كلها بتطبيق شفوي على ما يرى مراجعته .

والطريقة :

- ١ - أن يعد طائفة من الأسئلة حول الأبواب المراد مراجعتها ، على أن يختار مادة الأسئلة من النصوص الأدبية ، والعبارات الجيدة ، ويحسن الاستعانة بموضوعات القراءة والنصوص والقرآن وغير ذلك مما سبقت دراسته .
- ٢ - تكتب هذه الأسئلة قبل الحصة على سبورة إضافية ، وإذا لم تتيسر هذه السبورة ، تكتب الأسئلة على السبورة الأصلية ، سؤالاً سؤالاً .
- ٣ - تعالج الأسئلة واحداً واحداً ، ويجب مناقشة التلاميذ في فهم المطلوب من السؤال قبل البدء في الإجابة ؛ حتى يعودوا الحرص على معرفة وجهة السؤال ، وما يتطلبه ، وإذا تبين للمدرس أن أكثر التلاميذ عاجزون عن الإجابة السديدة في سؤال أو في جزء منه ، شرح لهم قاعدته ، ثم عاد بهم إلى مناقشة السؤال .
- ٤ - تجب العناية بمناقشة معاني العبارات قبل التحدث عنها من النواحي التطبيقية .
- ٥ - ينبغي أن يجعل المدرس من السؤال محوراً لدائرة واسعة من المناقشات .

التطبيق التحريري :

- ١ - قد يشترك المدرس مع تلاميذه في الإجابة عن أسئلة تطبيقية ، ثم يطالبهم بالإجابة عنها تحريراً ، في كراسات التطبيق ، وتستحسن هذه الطريقة في أول العام الدراسي ، أو في فترات معينة من السنة ، على حسب موضوعات المنهج .
- ٢ - وقد يملأ عليهم ، أو يوزع عليهم أوراقاً بها أسئلة تطبيقية ويطالبهم بالإجابة عنها مستقلين .

أسئلة التطبيقات :

بيننا أن الغاية من التطبيق إنما هي تثبيت القواعد في أذهان التلاميذ ، وتربية العادات اللغوية الصحيحة فيهم ، وإقذارهم على استعمال اللغة استعمالاً سليماً في ظل قواعد الضابطة الهادية ، وهذه الغاية مجالان : هما مجال النطق ، قراءة أو تعبيراً ، ومجال الكتابة ، أو بعبارة أخرى ، مجال القراءة ، ومجال التعبير ، شفويّاً كان أو كتابيّاً ، ولكل من هذين المجالين أسئلة تطبيقية تلائمه :

١ - فمجال النطق يقتضى أن نعرض على التلاميذ جملاً أو عبارات ، أو فقرات ، أو أبياتاً من الشعر ، أو غير ذلك ، ثم نوجه إليهم أسئلة مختلفة في هذه النماذج ، وتسمى هذه الأسئلة : الأسئلة الوصفية ، أو الأسئلة التحليلية ، لأن الإجابة عنها تستوجب تحليل هذه الجمل ، أو العبارات ، ومن صور هذه الأسئلة التحليلية :

(أ) الإعراب : فلا شك أن إعراب الكلمة يرتبط بفهم وظيفتها المعنوية ، وهذا يقتضى تحليل الجملة إلى أجزائها وفهم وظيفة كل جزء ؛ يمكن إعرابه إعراباً صحيحاً . والتحليل يؤدي - كذلك - إلى تعيين علامات الإعراب في الكلمات المعربة .

(ب) المطالبة باستخراج أنواع معينة من هذه النماذج اللغوية ، كاستخراج الأفعال المنصوبة ، أو المجزومة ، أو استخراج المفعول به ، أو بعض المشتقات ، أو نحو ذلك ، وكل هذا يستوجب تحليل الجمل والعبارات .

(ج) المطالبة بحذف بعض الأدوات ، أو إضافة بعض الأدوات وبيان ما يترتب على الحذف والزيادة ، كحذف الناسخ ، أو إضافته ، وحذف الناصب أو الجازم ، أو إضافتهما .

(د) المطالبة بتحويل جملة من صيغة إلى صيغة ، كتحويل الحال المفردة إلى جملة ، أو العكس ، وتحويل الفعل من صيغة البناء للمعلوم إلى صيغة البناء للمجهول ، أو العكس ، وتحويل المصدر الصريح إلى مؤول ، أو العكس ، أو جعل الإشارة إلى غير الواحد . . وهكذا .

٢ - ومجال التعبير يستوجب أسئلة تطالب التلاميذ بإنشاء جمل أو عبارات على نمط معين ، وتسمى هذه الأسئلة بالأسئلة التكوينية ، أو الأسئلة الإبداعية ، وينبغي

في هذه الأسئلة ألا تثقلها الشروط والقيود؛ حتى تسلم الإجابة من التكلف ، ويتوافر لها حظ من جمال الصياغة .

ومن صور هذه الأسئلة :

(أ) المطالبة بمثال للحال ، حين تكون جملة ، أو مثال للمصدر المؤول يقع فاعلا ، أو لاسم مجرور بالفتحة ، أو لاسم فاعل نصب مفعولا به .

(ب) أسئلة يجاب عنها بجمل تشتمل على نوع معين ، مثل :

أجب عن السؤال الآتي بجملة تشتمل على مفعول لأجله .

لماذا يغلف السلك الكهربائي ؟

ومثل : أجب عن السؤال الآتي بجملة تشتمل على فعل مضارع منصوب .

لماذا نتعلم السباحة ؟

(ح) المطالبة باستعمال كلمات في جمل تامة ، بحيث تؤدي هذه الكلمات وظيفة

معينة ، مثل :

اجعل كل كلمة مما يأتي حالا ، أو خيرا لناسخ ، أو مفعولا ثانيا ، أو نعتا أو نحو ذلك .

٣ - وهناك نوع ثالث من الأسئلة يستخدم في التطبيق الشفوي يرتكز على أسس

منظمة من المحاكاة والتكرار ، ويقصد به تدريب التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة ،

فتمهيد استقامة السنتهم ، وصحة أساليبهم استجابة طبيعية سريعة للقواعد التي يدرسونها ،

دون جهد أو معاناة في استيعاب هذه القواعد ، واستحضارها واستشارتها ، وتسمى أسئلة

هذا التطبيق الأسئلة المباشرة .

وطريقة هذا التدريب أن يعد المدرس طائفة كبيرة من الجمل السهلة المباشرة ،

والأساليب المطردة ، التي تخدم القاعدة التي درسها ، ويدرب التلاميذ على النطق بها ،

وهذا التطبيق يحسن في الأبواب التي هي مظنة الخطأ في الضبط أو النطق ، مثل النواسخ ،

والمفاعيل ، والأسماء الخمسة ، والأفعال الخمسة ، ونحو ذلك .

تصحيح التطبيق التحريري :

١ - من خير الطرق التصحيح أمام التلاميذ ، ومن الممكن تخصيص جزء من

إحدى الحصص ؛ لتصحيح بعض الإجابات ، بإشراك التلاميذ ومناقشتهم .

٢- إذا كان لابد من التصحيح خارج الفصل ، يحسن أن يشير المدرس إلى موضع الخطأ ، دون أن يكتب الصواب ، على أن يعود إلى شرح الإجابة ، وتكليف التلاميذ أن يكتبوا صواب الخطأ ؛ ففي هذه الطريقة ضمان لفهم التلاميذ سر أخطائهم ، ووجه الصواب فيها ، أما إذا كتب المدرس صواب الخطأ فإن التلاميذ سينقاون - في عملية التصويب - ما كتبه المدرس ، وربما نقلوه من غير فهم ، فلا ينتفعون بهذا التصويب في تجنب مثل هذه الأخطاء في تطبيق تال .

٣- يحسن أن تقدّر إجابة كل سؤال بالدرجة التي تستحقها .

الباب السابع

الدراسات الأدبية

تشمل هذه الدراسات الأنواع الآتية :

الأناشيد - المحفوظات - النصوص الأدبية - تاريخ الأدب - البلاغة .

أولاً : الأناشيد

المراد بها :

المراد بالأناشيد تلك القطع الشعرية ، التي يتحرى في تأليفها السهولة ، وتنظم نظماً خاصاً ، وتصلح للإلقاء الجمعي ، وتهدف غرضاً محدداً بارزاً .

مكائنها :

هي لون من ألوان الأدب شائق محبب ، وتلحينها يغري التلاميذ بها ، ويزيد من حماسهم لها ، وإقبالهم عليها ؛ لأن التلميذ يشعر بأنه عنصر فعال في هذا الأثر الضخم الذي ينشأ عن اشتراكه مع زملائه في إلقاء النشيد ، وهذا الأثر هو ذلك الصوت الجماعي القوي الرنان ، وما يزيد مكانة هذه الأناشيد في نفوس التلاميذ ، أنهم يؤدونها في أطياف أوقاتهم ، وأسعد حالاتهم .

الغاية منها :

تحقق الأناشيد كثيراً من الغايات التربوية ، والخلقية ، واللغوية :

١ - فهي وسيلة مجدية في علاج التلاميذ الذين يغلب على طبيعتهم الخجل والتردد ، ويتهيبون النطق منفردين .

٢ - والأناشيد من بواعث السرور للتلاميذ ، وأثرها واضح في تجديد نشاطهم ، وتبديد سآمتهم ؛ لما فيها من تلحين عذب ، وتوقيع مطرب .

- ٣ - وأثرها قوى فى إغراء التلاميذ بالصفات النبيلة ، والمثل العليا .
- ٤ - والأناشيد الملحنة تأخذ التلاميذ بتجويد النطق ، وإخراج الحروف من مخارجها .
- ٥ - وفيها إثارة للتلاميذ ، وتقوية لشخصيتهم ، وبعث لحماستهم .
- ٦ - وفيها - كقطع المحفوظات الأخرى - زاد لغوى ، يكسبه التلاميذ بصورة محبة شائقة .
- ٧ - والأناشيد من الوسائل الناجحة فى تزويد التلاميذ باللغة السليمة فتهذب لغتهم ، ويسمو أسلوبهم ، ويزداد إلفهم للفصحى .

الفرق بين النشيد وقطعة المحفوظات :

كلاهما أثر أدبى ، ولكن بينهما فروقاً ، من حيث الشكل ، والموضوع ، والغاية ، وطريقة الأداء :

(أ) فن حيث الشكل :

١ - قطعة المحفوظات قد تكون نثراً ، وقد تكون شعراً ، ولكن النشيد لا يكون إلا شعراً .

٢ - الشاعر فى تأليف النشيد لا يلتزم صورة شعرية معينة ، فقد يتجاوز البحور الشعرية المعروفة ، وينظمه على طريقة المربعات ، أو الخمسات ، أو نحو ذلك من الصور الجديدة فى القوافى والأوزان .

(ب) ومن حيث الموضوع :

معظم الأناشيد تعالج الشئون الوطنية ، والسياسية ، والقومية ، والدينية ، وهى فى هذه الموضوعات كلها خالية من المعانى الفلسفية ، والقضايا المنطقية ، والحكم العميقة ، ونحو ذلك ، فدأثرها أضيق نوعاً من المجال المتسع فى قطع المحفوظات الأخرى .

(ج) ومن حيث الغاية :

الغاية الأولى للنشيد إنما هى إثارة العواطف الشريفة فى نفوس التلاميذ ، كالعاطفة الوطنية ، أو القومية ، أو الدينية أو الاجتماعية ، وليس من أغراض الأناشيد مخاطبة الفكر ، وكذلك ليس الزاد اللغوى غاية مقصودة لذاتها ، فإذا جاءت جاءت عرضاً ، وذلك على عكس قطع المحفوظات العادية .

(د) ومن حيث طريقة الأداء :

١ - النشيد يلنى ماعناً تلحيناً موسيقياً ، وقد تصحبه الموسيقى .

٢ - الأناشيد - غالباً - تلقى إلقاء جمعياً .

وقطع المحفوظات على عكس النشيد فى هذين الأمرين .

اختيار الأناشيد وتأليفها :

ينبغى فى تأليف الأناشيد ، أو اختيارها عدة أمور :

١ - أن تتصل بمناسبات عامة ، قومية ، أو وطنية ، أو دينية .

٢ - أن ترضى حاجة من حاجات الأطفال ؛ لينشدوها فى حياتهم الخاصة ، كأناشيد ، الألعاب ، وأناشيد الرحلات ، وأناشيد الحفلات .

٣ - أن تساعد هذه الأناشيد فى إحياء المواسم الخاصة ، والاحتفال بها ، كالأعياد ، وشم النسيم ، ووفاء النيل ونحو ذلك .

٤ - كما يحسن وضع أناشيد يتغنى بها ، على ألسنة أرباب الحرف ، كالصيادين ، والفلاحين ، والتجار ، والعمال ؛ لينشدها التلاميذ فى تمثيلياتهم .

نصيب الأناشيد من جدول الدراسة :

فى المدارس الابتدائية

(أ) فى الحلقة الأولى : تقتصر الدراسة الأدبية على الأناشيد السهلة الملحنة ، ولا يلائم أطفال هذه الحلقة أن نعرض عليهم قطعاً أخرى ، مما نسميه « محفوظات » .

(ب) فى الحلقة الثانية : يكون للأناشيد الملائمة الحظ الأوفر من هذه الدراسة الأدبية ، ولا مانع أن ندرس بجانبها بعض قطع المحفوظات السهلة المناسبة .

(ج) فى الحلقة الثالثة : يدرس التلاميذ بعض الأناشيد بجانب قطع المحفوظات ، على أن يكون لهذه القطع النصيب الأكبر من مادة الدراسة ووقتها .

فى المدارس الإعدادية

تقتصر الدراسة الأدبية فى هذه المرحلة على قطع المحفوظات والنصوص الأدبية ، ويجوز أن يدرس فى الصف الأول بعض الأناشيد الملائمة ، بجانب هذه النصوص .

وليس معنى هذا إهمال الأناشيد في هذه المرحلة ، بل ينبغي أن تهيأ للتلاميذ فرص مختلفة ، يدرسون فيها بعض الأناشيد ، لإلقائها في الحفلات ، أو التمثيليات ، أو نحو ذلك .

في المدارس الثانوية

لا مجال للأناشيد بين حصص الدراسات الأدبية في هذه المرحلة ، ولكن لا يخلو بالمدرسة الثانوية ألا يرتفع فيها أصوات التلاميذ ، أو فرق منهم ، بأناشيد يرددونها في المناسبات المختلفة ، ويمكن تدريب التلاميذ على هذه الأناشيد في فرص النشاط المدرسي ، بل ما أخرجنا - نحن الكبار - إلى أناشيد حماسية ، نلقها أفراداً وجماعات في المواقف الوطنية .

طريقة تدريس الأناشيد

(١) في الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية :

أطفال هذه الحلقة لا يجيدون القراءة ، وإذا أحسنوا الظن بأطفال الصف الثاني ، فليس من المغالاة أن نقول :

إن مستواهم القرائي لا يمكنهم من قراءة الأناشيد في سرعة وسهولة ؛ ولهذا يتبع المدرس في طريقة التدريس الخطوات الآتية :

١ - يمهّد المدرس لموضوع النشيد بحديث قصير يلقيه على الأطفال ، أو أسئلة سهلة يوجهها إليهم .

٢ - يوقع المدرس لحن النشيد ، مستعيناً - إذا أمكن - بآلة موسيقية ، ويكرر هذا التوقيع ، حتى تألفه آذان الأطفال ، ثم يشركهم معه في هذا التوقيع .

٣ - يغني المدرس النشيد وحده ، مع تكراره بضع مرات .

٤ - يطلب من الأطفال أن يشاركوه في هذا التغنى .

٥ - يغني الأطفال النشيد وحدهم حتى يجيدوه .

٦ - للمدرس - بعد هذا - أن يناقش الأطفال في معنى النشيد مناقشة قصيرة

سهلة .

(ب) فى بقية الصفوف :

ونقصد صفوف المرحلة الابتدائية ، والمرحلة الإعدادية ، وفى هذه الصفوف يسلك المدرس الخطوات الآتية :

- ١ - يمهّد لموضوع النشيد بحديث أو أسئلة .
- ٢ - يعرض المدرس النشيد مكتوباً على سبورة إضافية ، أو يوزعه على التلاميذ مطبوعاً فى أوراق ، أو يرشدهم إلى مكانه فى الكتاب .
- ٣ - يقرأ المدرس النشيد قراءة خالية من النغم والتلحين .
- ٤ - يطالب بعض التلاميذ بقراءته ، مع تصحيح الأخطاء ، وتكرار القراءة ؛ حتى يحسن التلاميذ قراءته .
- ٥ - يناقشهم فى معنى النشيد ؛ حتى يفهموا مراميه .
- ٦ - يتولى بعد ذلك مدرس الأناشيد تلحين النشيد ، وتدريب التلاميذ على توقيعه وإنشاده ملحناً .

ومن هذا نرى أن لتدريس الأناشيد مرحلتين :

مرحلة القراءة والفهم ، وهذه يقوم بها مدرس اللغة العربية ، ومرحلة التلحين والتمرين على الأداء الموسيقى ، وهذه من اختصاص مدرس الموسيقى ، فهما معاً متعاونان .
وقد أنشأت الوزارة أقساماً موسيقية فى بعض دور المعلمين والمعلمات ، وسيكون فى استطاعة خريجي هذه الأقسام أن ينهضوا وحدهم بتدريس الأناشيد ، من الناحيتين اللغوية والفنية .

ثانياً : المحفوظات

المراد بها :

يقصد بها القطع الأدبية الموجزة ، التى يدرسها التلاميذ ، ويكلفون حفظها أو حفظ شىء منها بعد الدراسة والفهم ، وهذه القطع - شعراً كانت أو نثراً - هى مادة الدراسة الأدبية فى المدارس الابتدائية والإعدادية ، بجانب الأناشيد المختلفة .

الغرض من تدريسها :

- ١ - إمداد التلاميذ بثروة لغوية وفكرية ، تعيينهم على إجادة التعبير .
- ٢ - تدريبهم على فهم الأساليب الأدبية ، إذ لا شك أنها أعمق معنى ، وأصعب فهماً من الأساليب العلمية .
- ٣ - تربية شخصيتهم بما تشيعه القطع الأدبية في نفوسهم من معان سامية ، تثير حماسهم ، وتوقظ شعورهم .
- ٤ - تدريبهم على حسن الأداء ، وجودة الإلقاء ، وتمثيل المعنى .
- ٥ - تربية الذوق الأدبي في التلاميذ ، بتمرسهم بالصور الأدبية ، والتعبيرات الرائعة ، التي يبدعها الأدباء .
- ٦ - توسيع خيال التلاميذ ، بما يجتزلونه في القطع الأدبية من صور خيالية .
- ٧ - إثارة الوجدان ، وإيقاظ العواطف الشريفة ، وتقويم الأخلاق ، وتهذيب السلوك بما تشتمل عليه القطع من المعاني السامية ، والمقاصد النبيلة ، وبما يرسمه الأدباء في إنتاجهم من صور المثل العليا ، التي تنصر الحق والخير والجمال .

وسائل تحقيق هذه الأغراض :

- ١ - أن يحسن المدرس اختيار القطع الملائمة للتلاميذ (وسنعرض لذلك فيما بعد)
- ٢ - أن تبدو من المدرس حماسه لهذه القطع ، وشاركته الوجدانية للتلاميذ .
- ٣ - أن يتبع الطرق الجيدة في تدريس هذه القطع .

اختيار قطع المحفوظات :

يرتبط نجاح درس المحفوظات ، وتحقيق غايته ، بحسن اختيار المادة الأدبية التي يعرضها المدرس ، ولذلك ينبغي أن يراعى المدرس في اختيار قطع المحفوظات أموراً ، أهمها :

- ١ - أن تكون القطعة مما يثير حماسة التلاميذ ، ويبعث انتباههم .
- ٢ - أن تتصل بمناسبة قومية ، أو وطنية ، أو دينية ، أو موسمية .
- ٣ - أن تكون ملائمة للتلاميذ من حيث الفكرة ، فلا تثقلها الصور المعقدة ،

والأفكار الفلسفية العميقة ، ومن حيث اللغة ، فتكون أقرب إلى السهولة ، ولا تثقل بالمفردات اللغوية الصعبة ، إلا قدرأ يسيراً ، يسهل على التلاميذ فهمه ، والانتفاع به في تعبيرهم .

٤ - أن تكون من الأوزان السهلة ، والبحور القصيرة ، إذا اختيرت لصغار التلاميذ .

٥ - أن تشمل على بعض الصور الخيالية ، التي تساعد على تربية الذوق الأدبي ، وأن تشمل - كذلك - على المعاني الشريفة ، التي تدعو إلى تهذيب الخلق ، والانتصار للفضيلة ونحو ذلك .

٦ - أن تكون مناسبة للتلاميذ ، من حيث الطول والقصر .

طريقة التدريس :

يسير المدرس في درس المحفوظات على حسب الخطوات الآتية :

١ - التمهيد : ويكون بإثارة نشاط التلاميذ وأذهانهم إلى موضوع القطعة ، عن طريق الحديث والأسئلة ، ويدخل في مرحلة التمهيد ذكر مناسبة القطعة ، وتصوير جوها ، والتعريف الموجز بصاحبها .

٢ - عرض القطعة : ويكون ذلك بتوزيع أوراق على التلاميذ ، طبعت فيها القطعة ، أو بإرشادهم إلى موضعها من الكتاب المقرر ، أو بعرضها مكتوبة على سبورة إضافية ، بخط واضح جميل ، وهذه أمثل الطرق .

٣ - القراءة النموذجية : ويقوم بها المدرس ، فيقرأ القطعة ، التي هي موضوع الدرس قراءة نموذجية ، يراعى فيها حسن الأداء ، وتصوير المعنى .

٤ - قراءات التلاميذ : بعد أن ينتهي المدرس من قراءته النموذجية ، يطلب إلى بعض التلاميذ قراءة القطعة ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً منها ، وفي هذه المرحلة يعنى المدرس بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ تصحيحاً مباشراً سريعاً ، حتى لا يثبت الخطأ في أذهانهم ، وينبغي أن تتكرر قراءة التلاميذ ، إلى أن يحسنوا القراءة ، وتنمحي الأخطاء التي تشوه الأداء ، ويمكن في الصفوف الصغيرة أن تكون هذه القراءة جماعية ، بالإضافة إلى القراءة الفردية ، وأن يثير المدرس المنافسة بين صفوف التلاميذ في هذه القراءة الجماعية .

وقد لوحظ أن بعض المدرسين لا يعنى بهذه المرحلة ، وينهايت على شرح القطعة قبل أن يحسن التلاميذ قراءتها ، بحجة أن شرح القطعة ، وفهم التلاميذ لها ، سيساعدهم على إجادة القراءة ، ولكن ينبغي أن نتخذ من تكرار القراءة أولاً وسيلة لحسن الأداء ، من جهة ، ووسيلة تعين على الفهم المستقل ، من جهة أخرى ، وقد أثبتت التجارب أن شرح القطعة قد يستغرق بقية الحصّة ، فتنتهى قبل أن يدرب التلاميذ على القراءة ، وفي هذا ضرر كبير لا يخفى ، وأقله أن يحفظ التلاميذ القطعة بحرفة ، وهيئات أن يستقيم أداؤهم لها بعد ذلك .

وخلاصة الرأى فى قراءات التلاميذ للقطعة ، أنه ينبغي تدريبهم على القراءة قبل الشرح ، على أن نكتفى بوصولهم إلى مرتبة إحسان القراءة ، وأن نعمل بعد شرح القطعة على أن يصلوا إلى مستوى إجادة القراءة .

٥ - الشرح : وهو من المراحل الهامة فى الدروس ، وخير طريقة له أن يتبع المدرس ما يأتى

(أ) يلقى على التلاميذ مجموعة من الأسئلة ، تتناول الأفكار العامة الواضحة فى القطعة ، لاختبار مدى ما فهموه بعد هذه القراءات المتتالية ، ولتكوين صورة تقريبية للقطعة فى أذهان التلاميذ ، ولتشويقهم إلى مزيد من التفصيل .

(ب) يقسم القطعة وحدات معنوية ، ونقصد بالوحدة البيت أو البيتين أو الأبيات التى تعرض فكرة جزئية محدودة ، وفى الفرق الصغيرة ، يحسن أن تكون الوحدة صغيرة ، بيتاً واحداً مثلاً إذا كان هذا ممكناً ، ولا متدوحة عن هذا إذا كان البيت مستقل المعنى ، ولا يؤخذ على هذه الطريقة أن فيها تمزيقاً لوحدة القطعة ، فإن المناقشة العامة التى سبقت هذا الشرح التفصيلي قد تكفلت بتصوير القطعة وحدة كاملة .

(ج) يطلب المدرس من أحد التلاميذ قراءة الوحدة المطلوب شرحها ، وهذه القراءة أشبه بتحديد الجزء المطلوب علاجه ، وبعث الانتباه إليه ، وحصر الذهن فيه .

(د) تشرح المفردات اللغوية التى بهذه الوحدة بالطريقة السابقة فى دروس المطالعة ، وتدون مع معانيها على السبورة إلا إذا كانت مشروحة فى الكتاب ، وكان الكتاب هو مرجع التلاميذ فى الحصّة ، فلا داعى إلى تسجيلها على السبورة .

(هـ) يوجه المدرس إلى التلاميذ أسئلة جزئية فى هذه الوحدة ، بحيث يتكون من إجاباتها المعنى العام للوحدة .

فمثلاً في شرح الوحدة الآتية ، وهي من قطعة للشاعر محمود غنيم في وصف المحراث
 يخطط الأرض في نظم وإتقان كأنه ريشة في كف فنان
 يخطط الأرض لكن لا يلونها فإن نحا زرعها ازدانت بالألوان

يقرأ تلميذ هذين البيتين ، ثم تعالج المفردات اللغوية التي بهما ، مثل : ريشة -
 فنان - ازدانت ، ثم يلقي المدرس الأسئلة الآتية ، واحداً بعد آخر ، ويتلقى إجاباتها من
 التلاميذ مع التصرف فيها :

عم يتحدث الشاعر ؟ ماذا يعمل المحراث في الأرض ؟ كيف نرى هذا التخطيط ؟
 بم شبه الشاعر المحراث ؟ ماذا يعمل الفنان بريشته ؟ في أي شيء يشبه الفلاح الفنان ؟
 في أي شيء يشبه المحراث ريشة الفنان ؟ ذكر الشاعر فرقاً بين المحراث وريشة الفنان ،
 فما هو ؟ متى تزدان الأرض بالألوان ؟ ما مصدر هذه الألوان ؟ في البيتين صبغة طبيعية ،
 وصبغة صناعية فما هما ؟

ونحب أن نؤكد ضرورة هذه الأسئلة الجزئية ، وننوه بفائدتها الجلية في تيسير الشرح
 على التلاميذ ، وفي تدريبهم على صياغة المعاني العامة للوحدات ، في عبارات مترابطة ،
 محيطة بعناصر الفكرة ؛ فإن في هذه الأسئلة إثارة لنشاط التلاميذ جميعاً ، وحملهم على
 التفكير والفاعلية ، وفيها - كذلك - تدريب لهم على الطريقة الإيجابية المثمرة التي
 يسلكونها حينما يطلب إليهم - مستقلين - أن يتناولوا الوحدات الأدبية بالشرح والتعبير .
 وقد أثبتت التجارب العملية صدق هذا القول ، وسداد هذه الطريقة التي ندعو إليها ،
 أما مطالبة التلاميذ بعرض المعنى العام للوحدة دون تمهيد بمثل هذه الأسئلة ، فلن تسفر
 إلا عن ترجمة حرفية للبيت أو الوحدة ، وغاية ما يصنعه التلميذ أن يعيد البيت كما قاله
 الشاعر ، أو في صورة قريبة مما قاله ، مع تغيير الكلمة اللغوية بمعناها المدون على السبورة ،
 أو المذكور في الكتاب ، ففي شرح البيتين الماضيين لا نتظر من التلميذ إلا أن يقول :
 المحراث يقسم الأرض في ترتيب ، كأنه ريشة في يد رسام ، وهو لا يلون الأرض ، فإذا
 كبر زرعها تزينت بالألوان .

ولاشك أن هذا شرح قاصر ، تعوزه الإحاطة وساحة العرض .

وفي هذه الأسئلة - كذلك - فائدة كبيرة للمدرسين ؛ فهي تعرض موقفهم في صورة
 تربوية ، قوامها المناقشة المحببة ، والتفاعل المثمر بينهم وبين التلاميذ ، كما أن هذه

الأسئلة تنأى بهم عن مظاهر الاستثثار بالعمل ، واحتكار القول والشرح ، إذا قاموا هم بتفسير الأبيات دون إشراك التلاميذ ، وتساعدهم أيضاً على اقتصاد الوقت الذى يبدؤ في علاج مايلقيه التلاميذ في صورة قاصرة معيبة ، إذا طلب إليهم الشرح دون مساعدة سابقة .

(و) صوغ المعنى العام للوحدة : بعد الأسئلة الجزئية السابقة يطلب المدرس من بعض التلاميذ صوغ المعنى العام للوحدة في عبارة متماسكة مترابطة ، والغالب أن التلاميذ يقدمون على هذه الصياغة المطلوبة ؛ فقد هيئت لهم عناصرها ، ومهد لهم سبيلها ، بهذه الأسئلة الجزئية .

(ز) الانتقال إلى وحدة أخرى ، ومعالجتها على هذا النحو ، حتى تنتهى القطعة .

ويجب مراعاة ما يأتي :

(ا) الربط بين الوحدات ، ويكون ذلك بمطالبة بعض التلاميذ أن يعرضوا معنى وحدتين متتاليتين في عبارة مترابطة .

(ب) إذا كانت الوحدة بادية السهولة ، يمكن اختصار عمليات الشرح ، ومطالبة التلاميذ مباشرة بصوغ معناها العام .

(ح) في الفرق المتقدمة يحسن الوقوف بالتلاميذ — بعد صوغ المعنى العام — عند بعض الكلمات أو العبارات الممتازة ؛ ليتذوقوها تذوقاً أدبياً ، وطريقة ذلك أن يعرض المدرس الكلمة الواردة بالقطعة ، ويعرض معها كلمة أخرى كان من الممكن التعبير بها ، ثم يطلب إلى التلاميذ الموازنة بين الكلمتين ؛ حتى يصلوا إلى حكم صالح في المقاضلة بينهما .

فمثلاً : بعد شرح هذا البيت ، وهو من عمرية حافظ :

وعهده بملوك الفرس أن لها سوراً من الجند والأحراس يحميها

يمكن ترجيه هذا السؤال :

الشاعر قال « سوراً » من الجند ، وكان من الممكن أن يقول : « جمعاً » من الجند ، فأى الكلمتين أحسن . « سوراً أم جمعاً » ؟ وستسفر المناقشة عن تفضيل كلمة « سوراً » .

لأنها تفيد الإحاطة بالملك ، والالتفاف حوله ؛ لصيانة حياته ، وتوفير مظاهر العظمة له ، أما « الجمع » من الحراس فقد يمشون أمام الملك ، أو خلفه ، أو عن يمينه ، أو عن شماله ، وفي كل صورة من هذه الصور ، لا تتحقق الإحاطة الكاملة .

٦ - الخطوة السادسة من خطوات درس المحفوظات ، تحليل القطعة إلى عناصرها الأساسية ، وأفكارها الرئيسية ، ويكون ذلك بتحديد الأجزاء التي تتكون منها القطعة ، وإذا وصل التلاميذ إلى وضع عناوين جزئية لعناصر القطعة ، كان ذلك خيراً كبيراً .

٧ - قراءات أخرى للقطعة : وفي هذه المرحلة نحرص على أن يجيد التلاميذ الإلقاء ، وأن تبدو حماسهم ، وتزيد قدرتهم على تمثيل المعنى .

٨ - مناقشة عامة في معنى القطعة : ولا يتقيد المدرس بترتيب معاني القطعة ، بل يجعلها مناقشة حرة مطلقة .

٩ - تحفيظ القطعة أو جزء منها ، وذلك في الفرق الصغيرة ، أي صفوف المرحلة الابتدائية ، إذا اتسع الوقت .

نموذج درس في المحفوظات

نفرض أن موضوع الدرس هو القطعة الآتية :

فرحة الوحدة للشاعر أحمد رامى

يا روضة في ربوع الشام يانعة	ترنم الطير فيها وهو نشوان
تمايل الغصن فيها واتنى طرباً	لما شجته ترانيم وألحان
هذى ثمارك طابت في مغارسها	وذاك غصنك يندى وهو فينان
يا إخوة الشام تاهت مصر مفخرة	وعز فيها بكم أهل وجيران
إنا على العهد لا تنى عزائنا	عن نصرة الحق أحداث وأزمان
مرت علينا الليالى وهى عابسة	وأشرق الصبح منها وهو ضحيان
ونحن عندكمو فى خير منزلة	وأنتمو عندنا للعين إنسان

فيسير المدرس على حسب الخطوات الآتية :

أولاً : التمهيد : ويتناول ثلاثة أشياء ، هي :

(أ) أسئلة تثير نشاط التلاميذ ، وتهيئ أذهانهم لموضوع الدرس ، مثل :

من يعرف منكم الأوطان العربية ؟

بين هذه الأوطان روابط تربطها ، فما هي ؟

لهذه الأوطان عدو مشترك ، فمن هو ؟

ماذا يجب على الأوطان العربية ، لتتغلب على عدوها ؟

ماذا تم بين مصر وسورية في فبراير سنة ١٩٥٨ ؟

كيف استقبل المصريون والسوريون هذه الوحدة ؟

تمم هذه الوحدة زعيمان ، فمن هما ؟

(ب) شرح مناسبة القطعة : بعد الأسئلة السابقة ونحوها يتحدث المدرس في

المعاني الآتية ، أو يعالجها في صورة أسئلة ومناقشة :

فرحة القطرين — تردد الحديث عن هذه الوحدة في الإذاعة والصحف ، وعلى

الأسنة — كتابة اللافتات — إنشاء القصائد — الأناشيد — الأغاني ، وذلك كله للتعبير

عن هذه الفرحة .

ثم يذكر المدرس أن من الشعراء الذين تأثروا بهذه الوحدة ، ونظموا فيها شعراً

يعبر عن فرحتهم ، وعن فائدتها للقطرين ، وللعرب جميعاً — الشاعر أحمد رامي .

(ح) تعريف موجز بالشاعر .

ثانياً : عرض القطعة :

ويكون ذلك بإحدى الطرق التي أشرنا إليها

ثالثاً : قراءة القطعة :

ويبدأ المدرس ، فيقرأ القطعة قراءة نموذجية ، مراعيًا التأنى والوضوح وتمثيل المعنى ،

ثم يطلب إلى بعض التلاميذ قراءتها ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً ، وأن يصحح المدرس

ما يقع فيه التلاميذ من أخطاء في القراءة ، وأن يعيد التلاميذ قراءة القطعة أكثر من مرة ؛

حتى يحسنوا قراءتها .

رابعاً : مناقشة عامة : وأساسها أن التلاميذ أو أكثرهم لابد أنهم فهموا شيئاً من القطعة ، بعد هذه القراءات ؛ فيحسن أن يختبر المدرس مدى ما فهموه ، وإذا لم تؤد هذه القراءات المكررة إلى فهم التلاميذ شيئاً من معاني القطعة ، فليس لهذا تفسير إلا أن القطعة أعلى من مستوى التلاميذ ، وأنها لا تناسبهم .

وطريقة هذه المناقشة أن يوجه المدرس إلى التلاميذ بعض الأسئلة في الأفكار البارزة الواضحة من القطعة ، وليس من الضروري أن يلتزم المدرس في هذه الأسئلة ترتيب الأبيات ، مثل :

١ - تحدث الشاعر في هذه الأبيات عن مظاهر الفرح في الحداثق ، فما هذه المظاهر ؟

٢ - في أي الأبيات أشار الشاعر إلى قوة العزيمة ؟

٣ - افتخر بأهل الشام جيران لهم ، فمن هؤلاء الجيران ؟

٤ - تحدث الشاعر عما أصاب القطريين من مظالم الاستعمار ، وعن زوال هذا الاستعمار ، فماذا قال ؟

٥ - بين الشاعر منزلة كل من المصري والسوري في قلب أخيه . وضح ذلك .

خامساً : الشرح التفصيلي :

وطريقته أن يقسم المدرس القطعة وحدات معنوية ، ويمكن تقسيم هذه القطعة أربع وحدات ، هي :

الوحدة الأولى ، وتشمل الأبيات الثلاثة الأولى .

والوحدة الثانية ، وتشمل البيتين الرابع والخامس .

والوحدة الثالثة ، وتشمل البيت السادس .

والوحدة الرابعة ، وتشمل البيت السابع .

ثم يعالج المدرس كل وحدة من هذه الوحدات ، متبعاً الخطوات الآتية :

(أ) يطلب إلى أحد التلاميذ أن يقرأ الوحدة المطاوب شرحها .

(ب) يشرح ما فيها من مفردات لغوية صعبة ، وطريقة هذا الشرح أن يعرض

الكلمة في جملتها ، أو في جملة من عنده ، أو في سؤال سهل تتناولها صيغته ، ويسأل التلاميذ عن معنى الكلمة ، ويسجل المعنى على السبورة الأصلية ، وإذا كان مرجع

التلاميذ هو الكتاب المقرر ، وكانت اللغويات مشروحة فيه ، فلا داعى إلى تسجيلها على السبورة .

(ج) يوجه المدرس إلى التلاميذ عدة أسئلة جزئية ، تتناول عناصر الفكرة في الوحدة .

(د) يطلب من بعض التلاميذ صياغة المعنى العام للوحدة ، في عبارة مترابطة .
 (هـ) يوجه أنظار التلاميذ إلى بعض التعبيرات التي يسهل عليهم تذوق جمالها ، وإدراك السر في استعمالها ، ويناقشهم مناقشة سهلة توضح نواحي هذا الجمال ، مع عدم التعرض للمصطلحات البلاغية ، ومع الاختصار لمجلى الأنواع السهلة الواضحة .

في الوحدة الأولى من هذه القطعة :

يقرأها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمات : ربوع - نشوان - شجته - مغارسها - يندى - فينان .

ثم يوجه المدرس الأسئلة الآتية :

أين هذه الروضة التي يناديها الشاعر ؟ بم وصفها ؟ ماذا يسمع فيها ؟ ما حالة الطيور ؟ كيف كان منظر الغصون ؟ لماذا كانت الغصون تهتز في رأى الشاعر ؟ ما الأسباب الحقيقية لتمايل أغصان الأشجار ؟ بم وصف الشاعر ثمار الحديقة ؟

كرر الشاعر الكلام عن الغصون ، فماذا قال ؟

وبعد هذه الأسئلة يطلب إلى بعض التلاميذ صياغة معنى هذه الأبيات الثلاثة ، وسيكون ذلك أمراً سهلاً ، بعد هذه الأسئلة الجزئية ، وسنجد لهذه الصياغة حظاً من الحسب والإحاطة ، وقوة التماسك وصحة التعبير .

وفي شرح الوحدة الثانية :

يقرأها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمات : تاهت - عز - ثنى - أحداث .

ثم يوجه المدرس إلى التلاميذ الأسئلة الآتية وما يماثلها :

من الذين يناديهم الشاعر ؟ بمن افتخرت مصر ؟ من هم الأهل والجيران ؟ ماذا كسبوا ؟ ما العهد الذى بين مصر وسورية ؟

ماذا قال الشاعر عن هذا العهد ؟ بم وصف الشاعر عزيمة المصريين والسوريين ؟
كيف تلقوا شدائد الزمن ؟

وبعد هذه الأسئلة ، والاستماع إلى إجابتها ، يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ أن
يصوغوا معنى البيتين في عبارة مترابطة .

ثم يلفت المدرس تلاميذه إلى التعبير بكلمة « إخوة » ويقول لهم : كان من الممكن
أن يقول الشاعر : يا أبناء الشام ؟ أو ي أهل الشام ، فلماذا عدل عن هذا التعبير ،
وقال : يا إخوة الشام ؟ وأي التعبيرين أحسن ؟ وستسفر المناقشة عن تفضيل التعبير
بكلمة « إخوة » لأنها تعبر عما بين الشعبين من رابطة قوية في النسب والقربى ، هي
رابطة الأخوة .

وفي شرح الوحدة الثالثة :

يقرأها أحد التلاميذ ، ثم تشرح الكلمتان : عابسة - ضحيان ، ثم يلقى المدرس
أسئلة مثل :

يتحدث الشاعر عن ماضٍ مشترك بين مصر وسورية ، فما هو ؟

بم وصف الشاعر هذا الماضي ؟ كيف كانت حياة القطرين في تلك الفترة الماضية ؟
لماذا كانت حياتهما في تلك الفترة حياة بؤس وذل ؟ كيف تغيرت هذه الحياة ؟ لمن الفضل
في هذا التغيير ؟ ما الذي يمثل إشراق الصبح في حياة القطرين ؟

وبعد هذه الأسئلة يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ صوغ معنى البيت

ثم يوجه المدرس تلاميذه إلى التعبير بكلمة « عابسة » ، ويذكر لهم أن الشاعر يريد
وصف الليالي الماضية ، وحالتها فيها ، وكان يستطيع أن يقول مثلاً : وهي مظلمة ، أو ونحن
أذلاء ، فلماذا عبر بجملة « وهي عابسة » ؟ وستؤدي هذه المناقشة إلى أن هذه الجملة
تمثل الفترة الماضية في صورة شخص غاضب مقطب الوجه ، كئيب المنظر ، لا يسترخ
الإنسان إلى رؤيته ، ولا يرغب في عشرته .

ثم يطلب المدرس إلى تلميذ ربط هذا البيت بالوحدة التي قبله .

وفي شرح الوحدة الرابعة :

يقرأها أحد التلاميذ ، ثم تشرح كلمة « إنسان العين » ثم تلى الأسئلة الآتية ،
وما يماثلها :

بين الشاعر منزلة المصريين في قلوب السوريين ، فما هذه المنزلة ؟ وصور أيضاً منزلة
السوريين في قلوب المصريين ، فكيف صورها ؟ ما فائدة إنسان العين ؟ بم شبه الشاعر
مكانة السوريين عند المصريين ؟ قصد الشاعر في هذا البيت أن يزيد من تكريم السوريين
فكيف هذا ؟

وبعد هذه الأسئلة يكاف المدرس بعض التلاميذ شرح البيت .

ثم يسأل المدرس : لو وضع الشاعر جملي « ونحن عندكم - وأنتم عندنا » كلا منهما
مكان الأخرى ، فهل يتغير المعنى ؟

وستسفر المناقشة عن أن التعبير الجديد يفيد أن المصريين يفتخرون على السوريين ،
في الشطر الثاني (ونحن عندكمو للعين إنسان) والشاعر لا يريد هذا .

سادساً : تحليل القطعة إلى أفكارها الأساسية :

يعود المدرس بتلاميذه إلى القطعة ، ويناقشهم في الأفكار العامة ، التي تضمنتها ،
ويطلب إليهم اقتراح عناوين مناسبة لهذه القطعة ، ومن الميسور أن يصل بهم إلى العناوين
الآتية ، أو ما يماثلها :

- ١ - مظاهر فرح الطبيعة في سورية (للأبيات الثلاثة الأولى)
- ٢ - قوة وتضامن (للبيتين الرابع والخامس)
- ٣ - ذل الماضي ، وعز الحاضر والمستقبل (للبيت السادس)
- ٤ - تكريم وتحية (للبيت السابع)

سابعاً : قراءات أخرى :

يطلب المدرس إلى بعض التلاميذ قراءة القطعة ، مع زيادة العناية بصحة الأداء ،
وتمثيل المعنى .

ثامناً : مناقشة للتثبيت والمراجعة :

وتكون هذه المناقشة بأسئلة مختلفة في معاني القطعة ، على أن تكون أسئلة جديدة ، وتمتاز هذه الخطوة من الخطوة الرابعة ، بأن المناقشة هنا أوسع مجالا ، وأكثر إحاطة ، مثل :

لم أشرك الشاعر الحداث في الاحتفال بالوحدة ؟
في الأفراح الشرقية أغان ورقص ، فأين الغناء والرقص في الأبيات ؟
في هذه الأبيات بيان للشجاعة ، ومقاومة الشدائد ، وضع ذلك .
أى أبيات هذه القطعة يتناول الكلام عن المصريين والسوريين معاً ؟
من يحفظ شيئاً للشاعر أحمد رامى غير هذه القطعة ؟

تاسعاً : حفظ القطعة :

ونرى أن يكون هذا الحفظ خارج الفصل ، وللمدرس أن يغري التلاميذ بالحفظ ، ويشجعهم عليه ، بأن يقول للتلاميذ : أعتقد أن بعضكم قد حفظ شيئاً من القطعة ، فمن يلقى شيئاً منها ؟ ولعل هذه المحاولة تؤدي إلى شىء من الغاية .

التحفيظ

(١) العوامل التي تيسر الحفظ :

الحفظ من العمليات التي تشق على كثير من التلاميذ ، وهم يتفاوتون في القدرة عليه ، بتفاوت استعدادهم ، وقد وجد أن سهولة الحفظ ترتبط بأسس نفسية ، وأسس لغوية :

فمن الأسس النفسية :

- ١ - أن التكرار يسهل الحفظ ، ويعين عليه .
- ٢ - أن الكلام المفهوم أسهل وأسرع في الحفظ من الكلام المبهم أو المعقد ، لهذا كان من الخطأ تكليف التلاميذ بحفظ شىء ، قبل أن يفهموا معناه .
- ٣ - أن حفظ الشىء المحبب الشائق أسهل من حفظ شىء ينكره السمع ، وتنفر .

منه النفس ، ويجافى الطبع والميل .

٤ - أن ما يصل إلى الذهن بأكثر من حاسة يكون حفظه أسهل مما يصل إليه بحاسة واحدة ؛ ولهذا كانت رؤية القطعة وسماها مما يساعد على الحفظ .

٥ - أن قوة العزيمة وتوجيه الإرادة مما يذلل صعوبة الحفظ .

٦ - أن الحفظ يسهل إذا كان التلميذ حديث عهد بالقطعة ، فإذا طال عهده بها زادت صعوبة الحفظ .

ومن الأسس اللغوية :

١ - أن حفظ الشعر والنثر المسجوع أسهل من حفظ الكلام النثرى المرسل .

٢ - أن القطع النثرية ، ذات الألفاظ المنسجمة ، والعبارات المتألفة المترابطة أسهل حفظاً من القطع ذات الأفكار المضطربة ، والعبارات المفككة ، والأساليب المعقدة ، بكثرة ما فيها من مواطن التأخير والتقديم والاعتراض ونحو ذلك .
ونتيجة هذا

ينبغي توفير العوامل المساعدة على الحفظ وهي :

التكرار - والفهم - واختيار القطع الشائقة - والاستعانة بأكثر من حاسة - وحث الإرادة - وعدم تأجيل الحفظ - والإكثار من الشعر لصغار التلاميذ - وحسن نظم الكلام وتأليفه .

وقد أجرى أحد الأساتذة التجربة الآتية ؛ ليختبر العوامل المختلفة ، التي تساعد على الحفظ ، أو تعوقه :

اختار اثنتي عشرة كلمة ثلاثية مهملة (لا تستعمل) مثل :

(ضفع) و (غاج) و (شلص) وكتبها على السبورة ، وطلب إلى التلاميذ أن يكرروها ؛ حتى يحفظوها مرتبة ، وأن يحصوا مرات التكرار ؛ وكانت النتيجة أن استعصى الحفظ على معظم التلاميذ ، ونجح بعضهم فحفظ الكلمات مرتبة ، بعد تكرارها أكثر من عشر مرات .

ثم انتقل الأستاذ إلى اثنتي عشرة كلمة ثلاثية ، لها معان مفهومة ، فحفظها التلاميذ

بعد تكرار قليل ، ومنهم من حفظها بعد تكرارها مرتين فقط .
ثم انتقل إلى جمل مفهومة المعنى ، تتألف من اثني عشرة كلمة ؛ فحفظها التلاميذ بمجرد نظرهم إليها .

وهذه التجربة تبين أن حفظ الألفاظ التي ليس لها معنى مفهوم يحتاج إلى جهد شاق ، وحفظ الألفاظ المفردة المفهومة المعاني يحتاج إلى جهد قليل ، أما حفظ الألفاظ في تراكيب مفهومة فيحتاج إلى جهد أقل .

(ب) طرق الحفظ :

للحفظ طرق كثيرة ، وليس من الحكمة أخذ التلاميذ جميعاً بطريقة واحدة ، وفيما يلي أشهر طرق الحفظ :

١ - طريقة الكل :

ووسيلتها أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها ، وحدة متكاملة ، وذلك بأن يكررها مرات كثيرة ، في فترة واحدة ، أو في فترات متعاقبة ؛ حتى يحفظها .
وتمتاز هذه الطريقة بأنها تؤدي إلى تثبيت القطعة في الذهن مترابطة متألقة ، وتمتاز - كذلك - بأن التلميذ في حال استذكارها أو إلقائها، يظل محتفظاً بتألفها ، ومن الممكن اتباع هذه الطريقة إذا كانت القطعة سهلة ، قصيرة ، واضحة المعاني .
ومن عيوب هذه الطريقة :

(أ) أنها صعبة في بعض الحالات ، كأن تكون القطعة طويلة ، فلا سبيل إلى حفظها بهذه الطريقة ، أو تكون أجزاؤها مختلفة في الصعوبة والسهولة ، أو يكون التلميذ صغاراً .

(ب) أن توزيع الانتباه بين الأجزاء سيكون حتماً غير متساو ؛ وذلك أن الذهن سيكون نشيطاً في المبدأ والنهاية ، أما في الوسط فسيصيبه شيء من التعب والكلال .

٢ - طريقة التجزئة :

وهي حفظ القطعة بيتاً بيتاً ، أو بيتين بيتين ، أو جملة جملة في النثر ، ولا مندوحة عن هذه الطريقة إذا كانت القطعة صعبة ، أو طويلة ، ومقياس الصعوبة والطول ، هو حال التلاميذ .

ولعل من مزايا هذه الطريقة :

أن التلميذ حين يحفظ جزءاً من القطعة يشعر بشيء من السرور والثقة بالنفس؛ فتشتد حماسه ، وتقوى عزيمته ، ويجد نفسه أمام مشكلة قد تغلب عليها تغلباً جزئياً ، وأن باقياً لن يستعصى عليه .

ولكن من عيوبها :

(أ) أن الأجزاء الأولى من القطعة سيكون نصيبها من العناية أوفر من غيرها ، وأن الأجزاء الأخيرة سيقبل نصيبها من النشاط والانتباه .

(ب) أن استدكار القطعة ومراجعتها سيكون صعباً ، ومعرضاً للمخطأ في الربط بين الأجزاء؛ ولهذا نلاحظ أن التلميذ حين يلتقي القطعة من الذاكرة، وهو لا يجيد حفظها ، يتوقف قليلاً في أواسط البيت ، ويتوقف كثيراً عند أوائل الأبيات التالية ، فإذا ذكر بمبدأ البيت التالي استرسل في الإلقاء .

٣ - طريقة الجمع بين الكل والتجزئة :

ولها حالتان :

(أ) أن يبدأ التلميذ بحفظ القطعة جزءاً جزءاً ، دون أن يربط كل جزء بما قبله أو بما بعده ، ثم يعود إلى هذا الربط فيصل إلى حفظ القطعة كاملة ، فالانتقال في هذه الحالة من الجزء إلى الكل .

(ب) أن يحاول التلميذ حفظ القطعة كلها من مبدئها على حسب طريقة الكل ، ثم يعود إلى بعض الأجزاء الصعبة فيؤثرها بمزيد من العناية والتكرار ، وفي هذه الحالة ينتقل التلميذ من الكل إلى الجزء .

وفي كلتا الحالتين يجب أن يكون المعنى هو أساس التقسيم ، فيكون كل قسم وحدة معنوية بقدر ما يمكن .

٤ - طريقة المحو التدريجي :

وهي طريقة تشوق التلاميذ ، وتثير حماسهم ونشاطهم ، وفيها حث على التفكير ، وحصر الانتباه ، وإثارة المنافسة بين التلاميذ . وطبيعي أنها لا تتبع إلا إذا كانت القطعة معروضة على سبورة إضافية .

ولهذه الطريقة عدة طرق فرعية أشهرها :

(أ) طريقة المحو من الكل : وهي أنه بعد الفراغ من معالجة القطعة ، قراءة وفهماً وتذوقاً ، يأخذ المدرس في محو بعض الكلمات أو الجمل التي يسهل على التلاميذ معرفتها ، مستعينين بالسياق أو القافية ، ولا يتقيد المدرس في هذا المحو بترتيب الأبيات ، بل له أن يبدأ المحو من الأجزاء الأخيرة مثلاً ، ويحسن أن يؤخر محو أوائل الأبيات ؛ لأنها أصعب حفظاً من غيرها .

(ب) طريقة المحو من الجزء : وهي كالطريقة السابقة ، ولكن يكون المحو مقصوداً على جزء معين مثل البيت الأول ، أو الأول والثاني مثلاً ، ثم ينتقل المحو إلى ما بعدهما .

وتمتاز طريقة المحو من الكل بأن انتباه التلاميذ سيكون انتباهاً عاماً شاملاً لجميع أجزاء القطعة على السواء ، أما في طريقة المحو من الجزء فسيكون انتباههم مقصوداً على جزء محدد ، وكذلك في حالة المحو من الكل يكون التلاميذ في شوق وترقب واسع لمعرفة ما سيمحوه المدرس من أجزاء القطعة .

ما يراعى عند الحفظ :

أثبتت التجارب النفسية بعض النتائج التي يجدر بنا الانتفاع بها في عملية الحفظ :
فينبغي — عند الحفظ بإحدى الطرق السابقة ما عدا طريقة المحو التدريجي — أن تتبع طريقة التوزيع الزمني ، أي تكرار القطعة أو أجزائها إذا كانت القطعة طويلة في فترات متعاقبة ، بدلا من حفظها في جلسة واحدة بالطريقة المسماة « طريقة التجميع » .

فمثلاً : إذا كانت القطعة تحفظ بعد تكرارها عشرين مرة ، فمن الخير أن تكرر عشر مرات في فترتين ، أو خمس مرات في أربع فترات ، أو أربع مرات في خمس فترات ، ويجب ألا يفصل بين الفترتين بأكثر من يومين .

وسبب تفضيل طريقة التوزيع الزمني :

١ — أن التوزيع يقلل من التعب ، ويجنب النفس الملل والسآمة ، ويحصر الانتباه طول هذه المرات المحدودة من التكرار .

٢- أن مرور زمن بين الفترتين يساعد على استقرار المعاني والألفاظ الجديدة في نفس التلميذ ، كما يساعد على اتصال الألفاظ الجديدة بالألفاظ القديمة ؛ وبهذا تنمو الثروة اللغوية لدى التلميذ نمواً مجدياً في التعبير .

٣- أن التلميذ يمكنه فيما بين فترات هذا التكرار أن يتجنب الأخطاء التي عوقفت حفظه في الفترات السابقة .

ثالثاً : النصوص الأدبية

المراد بها :

نقصد بالنصوص الأدبية قطعاً تختار من التراث الأدبي ، يتوافر لها حظ من الجمال الفني ، وتعرض على التلاميذ فكرة متكاملة ، أو عدة أفكار مترابطة ، وتزيد في طولها على ما سميناه « محفوظات » ويمكن اتخاذها أساساً لأخذ التلاميذ بالتذوق الأدبي ، مع الاكتفاء ببعض الصور السهلة ، في الصفوف المتقدمة من المرحلة الإعدادية ، ومع شيء من السعة والتعمق في المرحلة الثانوية ، كما يمكن اتخاذها مصدراً لبعض الأحكام الأدبية التي تدخل في بناء تاريخ الأدب ، وتنسيق حقائقه ، لعصر من العصور ، أو لفن من الفنون ، أو لأديب من الأدباء .

ولكى ننصف هذه الدراسة الأدبية ، في ظلال تلك النصوص ، ونغري بها المدرسين والطلاب ، وندفعهم إلى الاهتمام بها ، والحماسة لها ، نبين - في كلمة موجزة - قيمتها التربوية بين مناهج الدراسة .

القيمة التربوية لدراسة النصوص الأدبية :

يظن بعض الناس ، أو بعض الطلاب على وجه خاص ، أننا الآن في عصر العلوم ، عصر الذرة والصاروخ ، وأن للعلم وحده الكلمة الأولى في حياة الإنسان ، ورسم مستقبل الإنسانية ، وأن الأدب يعيش كمالياً على هامش الحياة ، فلنخفف من هذه الغلواء ، ولنبدد شيئاً من هذا الوهم الخاطئ ، ولننصف الدراسة الأدبية ببيان قيمتها التربوية والتعليمية ، وآثارها في تكوين الأجيال ، وتنشئة الشعوب .

وينحط من يعتقد أن درس الأدب يشبه غيره من الدروس ، في أن له حصصاً محددة في جدول الدراسة . وأن له - كذلك - منهجاً مرسوماً ، وكتاباً مقرراً ، وأن أثره في

الطلاب لا يعدو تهيئتهم لاجتياز الامتحانات ، والحصول على الشهادات .

خطأ كبير أن يقف فهمنا لدرس الأدب عند هذا الحد ؛ لأن للدراسات الأدبية المكانة الأولى في إعداد النفس ، وتكوين الشخصية ، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام ؛ وهي لذلك من أليق الدراسات بالتلاميذ في المرحلة الثانوية ، أو ما دونها بقليل ؛ لأنها الدراسة التي ترمي إلى تهذيب الوجدان ، وتصفية الشعور ، وصقل الذوق ، وإرهاق الإحساس ، والتلاميذ - في هذه السن - في حاجة إلى تعهد هذا الجانب الوجداني بتلك الدراسة التي تلمس آثارها في العاطفة والروح ، وتلقى من الطلاب استجابة سريعة لها ، ومشاركة ناشطة فيها ، وتفاعلاً قوياً معها .

ودرس الأدب هو الفترة التي تتخفف فيها أذهان الطلاب من أثقال الدراسة العقلية ، وتحرر فيها عقولهم من صرامة التعاريف والقوانين ، والضوابط ، والحدود والرسوم ، والصور المنطقية ، والتقسيم العقلية ، ونحو ذلك من مقدمات الدراسة العلمية التي تستبد بالذهن ، وتثقل الفكر .

وهو الفترة التي نتخلص فيها من معالجة المادة الميتة الجامدة ، ونخلص فيها إلى النوازع البشرية ، والطبائع الإنسانية ، مصورة في هذا الإنتاج الأدبي الرفيع ، الذي نعرضه على الطلاب ، فيرون فيه حياتهم ، ويحسون وجودهم ، ويتلمسون بين جنباته أنواع المتعة والرضا ، وتفيض عليهم منه ينابيع الحق والخير والجمال .

ودرس الأدب هو الفرصة المحببة ، التي تستروح فيها عقول الطلاب نسائم الحرية في الرأي ، والانطلاق في التفكير .

وكلنا لا يجهل أثر الأدب في تربية الشعوب ، وتكوين الأجيال ، وربما لا تنهض الأمة بما يتوافر لديها من القرى المادية ، والثروات الضخمة ، والآلات الصانعة ، بقدر ما تنهض بالمبادئ والمثل وألوان السلك ، وأساليب التفكير ، والأدب آثار في التقويض والإنشاء ، وفي الهدم والبناء ، قد تتخلف عنها سائر القرى المادية في المجتمعات .

وقد صنع الأدب حوادث في التاريخ ، ثلت عروشاً ، ودكت صروحاً ، وزلزلات دولاً ، وأطاحت الجبابرة والمستبدين ، وحينما تندلع الحرب ، فتخضب الأرض ، وتربد السماء ، ويتعالى الصخب والضجيج ، نرى كيف ينبعث وسط هذه الأصوات المدوية ، صوت الخطيب ، أو تنساب أنشودة الشاعر ، فتشرئب إليه الأعناق ، وتهفو الأسماع ،

ثم تترد عنه ، منبعثة قوية بعد ضعف وتحاذل ، مؤمنة مهتدية بعد حيرة وقلق واضطراب .
وكذلك كانت كلمات الأدب على مدى التاريخ نوراً هادياً ، مشت به الإنسانية في
دياجير البؤس والشقاء ، فبدد ظلامها ، وقشع خيرمها ، كما كانت برداً وسلاماً حيال
النيران التي أوججتها العداوة والبغضاء ، فأطفأت وقدها ، وأخذت أوارها وجلودتها .
كانت صوت العقل والرشاد ، ذلت له القلوب النافرة ، ونزلت على صبيحته النفوس
الجامحة الثائرة ، فساد الإخاء ، وعم الصفاء .

فهل لنا — بعد أن انتضحت مكانة الدراسة الأدبية بين مناهج التعليم ، وبعد أن
استبان لنا سلطان الأدب على النفوس ، وامتلاكه زمام القلوب — هل لنا أن نناشد الأدباء
في جميع أقطار الأرض ، ممن تساموا بعاطفتهم الرفيقة الرحيمة ، وأحاسيسهم الرقيقة
المرهفة ، أن يصغوا في رحمة وعطف واهتمام إلى أنين الإنسانية المعذبة المنكودة ، إلى شكوى
البشرية الملتاعة المهيبضة ، فيتعاونوا — بما يملكون من بلاغة القول ، وفنون التأثير — على
نصرة القضية الأولى للبشرية : قضية السلام العالمي ، فيبشروا بها ، ويدعوا لها ، ويفنوا
في سبيل نجاحها ؟

هل نطمع في أن نسمع قريباً ، أو بعد حين ، عن دعوة انطلق بها صوت رشيد إلى
عقد مؤتمر الأدباء للسلام العالمي ؟
ألم يأن للإنسانية أن تسعد يوماً بانتقال قضية السلام من موائد المحاربين إلى محراب
الأدباء ؟

ألا يكتب لأنشودة السلام أن يتردد لحنها قوياً ، فيأخذ بالآذان ، ويترنم به كل
لسان ؟

أيها الأدباء من كل جنس ، وفي كل قطر : يجمعكم معنى إنساني جليل ، وتنتظمكم
رسالة عالمية مقدسة ، وهذه بعض رسالتكم ، لن تبرا ذمتكم أمام إنسانيتكم حتى تؤدوها ،
فاعملوا لها ، والله من وراء العاملين .

الغاية من دروس الأدب :

تحدد الغاية من درس الأدب من ثلاث نواح ، هي :

١ — أن درس الأدب عملية تعليم .

٢ — أن الأدب مادة لغوية .

٣ - أن الأدب مادة ثقافية إنسانية . . .

ومع إيماننا بأن بين هذه النواحي الثلاث اشتراكاً وتداخلاً من بعض الوجوه ، آثرنا أن نفرّد كل ناحية بكلام خاص ؛ زيادة في الإيضاح والبيان .

الناحية الأولى :

درس الأدب عملية من عمليات التعليم ، التي نأخذ بها الطلاب ؛ لنحدث فيهم تغييراً ما ، وقد ذكرنا في فصل سابق أن التعليم - في جميع صورته - إنما هو عملية تغيير في الكائن الحي ، وهذا التغيير مختلف الأشكال والضروب ، فقد يكون تغييراً في الفكر أو في الخلق والطبع ، أو في العادات ، أو المعلومات ، أو العقائد ، وقد يكون تغييراً في الصوت ، أو الحركة ، أو الإشارة ، أو طريقة المشي ، أو الجلوس ، أو الالتفات ، أو أداء التحية ، أو نحو ذلك ، والتعليم المشر هو الذي يحدث في المتعلم هذا التغيير المطلوب .

والأدب من حيث هو مادة تعليمية يحدث في القارئ والسامع هذا التغيير .
وأهم القوى الإنسانية التي يتناولها الأدب بهذا التأثير ، أو هذا التغيير ثلاث قوى ، هي :

١ - القوة الإدراكية .

٢ - القوة الوجدانية ، أو الانفعالية ، أو العاطفية .

٣ - القوة العملية .

أما القوة الإدراكية :

فالأدب مشاركة جليلة في زيادة مدركات المتعلم ، وفي إمداده بألوان جديدة من الخبرة والمعرفة ، وتوسيع أفقته الثقافي بوجه عام ؛ ففي كل نص أدبي زاد ثقافي ، يوسع الفكر ويفتح الذهن ، ويزيد صلة المتأدب بالحياة ، وفهمه لها ، وإلمامه بما يضطرب فيها ، من ألوان السلوك والنشاط .

أما القوة الوجدانية :

فإن التعليم - كما يؤثر في إدراك المتعلم - يؤثر كذلك في شعوره وإحساسه ، فكثير

من الحقائق التي تشرق على ذهن الطالب ، تثير وجدانه ، وتؤثر في عاطفته تأثيراً يجعله يرضى أو يسخط ، ويحب أو يكره ، ويشور أو يهدأ ، ويؤمن أو ينكر ، ويؤيد أو يعارض ، ويرق أو يقسو ، ويكدر أو يصفو ، إلى غير ذلك من الانفعالات الوجدانية.

ودرس الأدب يرمي إلى تعهد هذه الناحية وإثارتها في الطلاب ، وليس للأدب سبيل على العقول كالعالم ، ولكن سبيله على القلوب يستثيرها ويبعثها ، وهو — من هذه الناحية — أبعد أثراً من أية مادة أخرى ؛ لأن كل أدب رفيع لا يخلو من عاطفة يتأثر بها القارئ أو السامع ، مثل عاطفة الوطنية ، أو الرثاء لمخزون مفجوع ، أو الطرب لما هو باهج سار ، أو الخوف من قول صارم فيه التهديد والوعيد ، أو نحو ذلك من ألوان الانفعالات :

فهذه عاطفة الوطنية ، تجيش بها نفس القارئ والسامع فياضة صادقة ، بعد أن جاشت بها نفس شوقى وهو يقول :

وطنى لو شغلت بالخلد عنه نازعتنى إليه في الخلد نفسى

أو نفس ابن الرومى وهو يقول :

ولى وطن آليت ألا أبيعـه وألا أرى غيرى له الدهر مالكا

وأى انفعال تهتز به نفس الحر الكريم ، أقوى مما يثيره قول الشاعر :

أصرون عرضى بمالى لا أدنسه لا بارك الله بعد العرض فى المال
أحتال للمال إن أودى فأكسبه ولست للعرض — إن أودى — بمحتال

ونكاد نرى بعين خيالنا أولئك العراقيين ، وقد ملكهم الخوف ، واستبد بهم الرعب ، فزاغت أبصارهم ، وانخلعت أفئدتهم ، يوم ضمهم مسجد الكوفة ، يستمعون إلى واليهم الحديد ، الحجاج الثقفى ، وهو يقذفهم بصخوره النارية ، فيذكى فيهم الدعر والهلع ، بأمثال قوله : « إني لأرى رءوساً قد أينعت وحان قطافها ، وإني لصاحبها ، وكأني أنظر إلى الدماء بين العمام واللى ... »

وأى نفس لا تشرك هذا الشاعر فى رثائه وتحسره لذلك النازح الغريب ، الذى بعدت به الدار ، وشط به المزار ، إذ يقول فيه :

وارحمتا للغريب فى البلد الذـ ارحـ ماذا بنفسه صنعـا

فارق أحبابه فما انتفعوا بالعيش من بعده وما انتفعا
وما نظن طبعاً جافياً ، أو قلباً قاسياً ، لا يحن ولا يرق لذلك الشاعر الواله المشوق ،
وهو يقول :

وأذكر أيام الحمى ، ثم أنثى على كبدي من خشية أن تصدعا
فليست عشيات الحمى برواجع عليك ، ولكن خلّ عينيك تدمعا

وبين أيدينا - ولاشك - طلاب ، أفسدهم دوام الإيثار ، وفرط التدليل ، واطراد
الملاينة والاسترضاء ، قد جمعت بهم الأهواء ، وحادوا عن الحادة ، فعقوا آباءهم ،
واستعصروا على التأديب والتهديب ، لنسمعهم قول ذلك الشاعر ، الذي اعتصر الحزن
قلبه ، ومزق كبده ، حينما رأى في ابنه التمرد والعناد والعصيان ، فقال يروض جماحه ،
ويستثير عاطفته :

غذوتك مولوداً وعلتك يافعاً تعل بما أجنى إليك وتهل
إذا ليلة نابتك بالشكو لم أبت لشكواك إلا ساهراً أتململ
كأنى أنا المطروق دونك بالذى طرقت به دونى فعينى تهمل
تخاف الردى نفسى عليك وإننى لأعلم أن الموت حتم مؤجل
فلما بلغت السن والغاية التى إليها مدى ما كنت فيك أوئل
جعلت جزائى غلظة وفضاظمة كأنك أنت المنعم المتفضل
فليتك إذ لم ترع حق أبوتى فعلت كما الجار المجاور يفعل

ومن منا لا يفتق من سكرته ، ولا يثوب إلى رشده ، ولا تملكه الروعة ، ولا تأخذه الخشية
حين يسمع قول الرسول ، صلى الله عليه وسلم :

« أيها الناس ، كأن الموت فيها على غيرنا قد كتب ، وكأن الحق فيها على غيرنا
قد وجب ، وكأن الذى نشيع من الأموات سفر عما قليل إلينا راجعون ، نبوئهم أجداً لهم ،
ونأكل من تراثهم ، كأننا نخلدون بعدهم ، ونسينا كل واعظة ، وأمنا كل جائحة ... »

وقد دفع الخلفاء بأولادهم ، وأولياء عهودهم إلى المؤذيين ، ليؤدبهم وينشرهم النشأة
التي تعدهم للاضطلاع بجلال الأمور ، وكان هذا الشعر أهم مادة فى هذا التأديب ،
ومن ذلك قول عبد الملك بن مروان لمؤدب ولده :

إذا رويتهم شعراً فلا تروهم إلا مثل قول العجير السلوى :

بين الحار حين يبين غنى ولم تأنس إلى كلاب جارى
وتظعن جارتى من جنب بيتى ولم تستر بستر من جدار
وتأمن أن أطالع حين آتى عليها وهى واضعة الحمار
كذلك هدى آبائى قديماً توارثه النجار عن النجار

هذه أمثلة قليلة مما تزخر به الآداب الرفيعة من معان ، تثير العاطفة ، وترهف الحس ، وتذكى الشعور ، فإذا نفعل تجاه هذا الأدب السامى الرفيع ؟ وكيف نستفيع به فى معالجته للطلاب ؟ الواجب أننا لانمرراً بأمثال هذه النصوص ، ذات الآثار الوجدانية ، بل يجب أن نقف أمامها وقفة متأنية فاحصة ، وقفة تحليلية مصورة ، تروض جماح الطلاب ، وتأسر عواطفهم ، وتجمعهم مع الأديب على وجه الحق ، وتباعد بينهم وبين ما ياباه الخير ، وتنكره المبادئ المثالية ، ويعافه الذوق السليم ، والخلق القويم .

وبأمثال هذه الوقفات تقاد النفوس ، وتكون الضمائر ، وتربى الشعوب والأجيال ، وتندفع إلى النبيل من الأعمال .

ومما يتصل بهذه القرى الوجدانية العاطفية أن الأدب فن جميل ، ومن غايات الفنون الجميلة إمتاع النفوس ، وأسالة القلوب ، وبعث الإحساس بالجمال ، وتذوق ألوان البهجة والمتاع ، ولا يؤدى درس الأدب إلى هذه الغاية إلا إذا أخذ الطلاب فيه بتذوق الجمال الفنى فيما يعرض عليهم من النصوص ، وأذكى المدرس فيهم هذه الحاسة الفنية ، التى تميز بين القبيح والجميل ، وتغلغل معهم ؛ لإدراك أسرار هذا الجمال .

أما القوة العملية :

فإن هذا التغيير الانفعالى : الذى يحدثه الأدب فى القارئ أو السامع ، قد يكون ليناً رفيقاً ، تقف نتيجته عند الإيمان به ، والتشيع له ، والرضا عنه ، وقد يشتد ويقوى فينقلب إلى قوة محركة ، تدفع إلى نوع من السلوك العملى ، والتصرف الإيجابى ، تظهر نتائجه بارزة محسنة ، وذلك كالخطب التى تدفع الجماهير إلى تحطيم قيود الاستعباد ، والمقالات الثائرة ، التى تعبى الشعور ، وتهيج الرأى العام ، والأناشيد الحماسية ، التى تخلق من الجبناء شجعاناً مناضلين ، ونحو ذلك من الشعر والقصص .

وفي التاريخ أحداث جسيمة ، كان الأدب سببها ، والمحرك لها ، والدافع عليها وأحداث أخرى أقل خطراً ، ولكن للأدب بدءاً فيها ، وفيما يلي بعض الأمثلة :

هذا عمر بن الخطاب . كان قبل إسلامه حرباً على الإسلام والمسلمين ، خرج ذات صباح ، وقد تقلد سيفه ، يبحث عن محمد ؛ ليلقاه باغياً عادياً ، فعرض له في الطريق من يرده إلى بيت أخته فاطمة ، التي صبات عن دين أبويها ، فيدخل إليها ، يبطش بها وبزوجها ، ثم يتطور الموقف ، فيقرأ عمر شيئاً من القرآن في الصحيفة التي كانت بيد أخته ، فلا يكاد ينهى حتى يخرج من بيت أخته ، يبحث عن محمد ، لا يحمل سيفاً في يده ، ولكن يحمل خشوعاً في قلبه ، ولا يلقي محمداً باغياً عادياً ، ولكن يلقيه مسلماً مسلماً .

وهذا عمر نفسه ، وهو من نعرف صرامته في الحق ، رفع إليه أن الخطيئة يهجو المسلمين ، وينال بلسانه من أعراضهم ، فزجره ونهاه ، ولكن الخطيئة لم يزدجر ، فأمر بقطع لسانه ، وما كان لعمر أن ينكص دون أمر يرى فيه مؤازرة للعدالة ، وصلاً للسياسة ، وذعر الخطيئة ، وهالته تلك الحقيقة المروعة ، فإذا يملك للتأثير في قلب عمر ، واستثارة رحمته وعطفه ، إلا أن يلجأ إلى هذه القوة السحرية ، فينشد :

ماذا تقول لأفراخ بذي مرخ زغب الحواصل لا ماء ولا شجر
ألقيت كاسبهم في قعر مظلمة فاغفر عايك سلام الله يا عمر

ويسمع عمر « ماذا تقول لأفراخ بذي مرخ » فيبكي ويعفو عن الخطيئة . ونستطيع - استناداً إلى رأى بعض المؤرخين في نكبة البرامكة - أن نتخيل الرشيد ، وقد جلس إلى نافذة قصره ، والليل ساج ، ودجلة تنساب مياهه هادئة تتألق على صفحاتها الأضواء ، والخواطر تتزاحم وتتعاقب في رأس الرشيد ، حول الخلافة والوزارة والرعية ، ثم تنساب إلى أذنه مع هبات النسيم ألحان المغنى ، فيصيح إلى حلو النغم ، ويهفو بسمعه إلى ذلك الصوت الذي يرجع في عذوبة وتطريب .

ليت هنداً أنجزتنا ما تعدد وشفقت أنفسنا مما نجد
واستبدت مرة واحدة إنما العاجز من لا يستبد

ويدير الرشيد في خاطره وفي سمعه « إنما العاجز من لا يستبد » ثم يفيق على صرامة هذه الحقيقة المرة اللاذعة ، التي جرحت عزته ، ونالت من كبريائه ، ويقول في نفسه :

إننى إذن عاجز ، لأننى لا أستبد ، وليس لى شىء من السلطان ، ثم ينتفض انتفاضة كتب بها التاريخ أروع حوادث العباسيين ، وإذا هو الثائر الباطش الجبار ، لا يثنى إلى مقعده ، حتى يقتل جعفر ، ويسجن يحيى ، وتزول دولة البرامكة ، ويذهب هذا الرصيد الضخم من الجاه والسلطان .

ومن هذه الأمثلة أيضاً أن المتنبي حين خرج إلى الكوفة عائداً من فارس ، هاجمه أعراب بنى ضبة ، وكان فيهم فاتك بن أبى جهل . وكان المتنبي قد هجاه هجاء مقذعاً ، ولما رأى المتنبي هذا الخطر يتهدده ، ولاحت له نذر الشر ، همّ بالهرب ، ولكن غلامه أنكر عليه هذا الجبن ، وقال له : أأست القاتل :

الخيل والليل والبيداء تعرفنى والسيف والرمح والقرطاس والقلم
فقال المتنبي : قتلتنى ، وعاد يناضل أعداءه حتى قتل ، ويشير مؤرخو الأدب إلى هذا الحادث بقولهم : بيت من الشعر قتل صاحبه .
ومن هذا أيضاً أن معاوية قال لابنه : يا بنى ارو الشعر ، وتخلق به ، فلقد هممت يوم « صفين » بالفرار ، فما ردّنى عن ذلك إلا قول ابن الإطنابة :

أبت لى همى وأبى بلائى	وأخذى الحمد بالثمن الربيع
وإقدامى على المكروه نفسى	وضربى هامة البطل المشيح
وقولى كلما جشأت وجاشت	مكانك تحمدى أو تستريحى
لأدفع عن مكارم صالحات	وأحمى بعد عن عرض صحيح

فهذا الشعر لا يدعو إلى الإقدام دعوة صريحة ، ولا يحث على ثبات فى الموقعة ، ولكنه حديث دار بنفس قائله ، وهو فى ميدان القتال ، ودفعه هذا الحديث النفسى إلى أن يبلو بلاء حسناً فى موقف البطولة والذيادة عن المكارم والعرض ، ولكن معاوية رأى فى هذا الشاعر بطلاً حراً جديراً بالاقتداء .

وهؤلاء الكتاب والخطباء والقصاص ، يحركون الجماعات ، ويدفعونها ببلاغتهم إلى أعمال فى الهدم والإنشاء . كانت معالم شاخصه فى حياة الأمم وتاريخ الشعوب ، فأدب « روسو » كان من أسباب الثورة الفرنسية ، وقصة « كوخ العم توم » لمؤلفها الأمريكية كان لها أثر فى تحرير العبيد فى تلك البلاد ، وفى إثارة حرب أهلية .

لهذا يجب — ونحن نختار النصير الأدبية للطلاب — أن نؤثر الدقة والأناة ،

وأن نتحرى ونحاذر أن يفلت منا إلى أيدي الطلاب أدب يدفعهم إلى عمل شائن وسلوك معيب ، يجب أن نصون الطلاب عن الأدب المبتذل الرخيص ، الذي يثير فيهم أحسن الغرائز ، وأدناً الميول ، وأسط التزوات ، يجب أن نباعد بينهم وبين هذه القصص التي تسهوى أفئدتهم ، وتملك عليهم ألبابهم ، فتدفعهم إلى الانحراف والسقوط ، ولقد تكررت الحوادث التي تثبت أن هذه القصص كان لها فعل السحر في امتلاك الشبان ، وقيادتهم إلى الأعمال المردولة ، التي استهوتهم قصصاً وخيالاً ، فجعلوها واقعاً وحقيقة .

الناحية الثانية :

أن الأدب مادة لغوية ، وهو — من هذه الناحية — له غايات كثيرة أهمها :

١ — مشاركة درس القراءة في أخذ الطلاب بجودة النطق وسلامة الأداء ، وحسن التمثيل ، وتصوير المعنى ، وللشعر في هذه الناحية ، فضل يفوق به سائر فنون الأدب ؛ لأن الشعر بجوهره وموسيقاه يتطلب نوعاً ممتازاً من الإلقاء .

٢ — تمرين الطلاب على دقة الفهم ، وحسن استخلاص المعاني من الألفاظ ؛ لأن شرح الأساليب الأدبية يكسب الطلاب هذه القدرة ؛ لما تمتاز به هذه الأساليب من الدقة والتركيز ، ولأن فيها أحياناً إشارات خاطفة ، ولحظات سريعة ، وبخاصة الشعر ، إذ الشعراء كثيراً ما يحترمون عقول القراء ، ويعتمدون على ذكائهم ، فيعرضون في ألفاظ قليلة ثروة من المعاني ، وقد تضطربهم تسوية الأوزان والقوافي إلى نوع من الحذف أو التقديم ، فيصعب على التلاميذ فهم شعرهم ، إلا إذا تمرسوا به ، وأكثروا من دراسته ،

٣ — تنمية الثروة اللغوية ، فلا شك أن في درس النصوص كسباً جديداً لطائفة من الألفاظ ، والتركيب والمعاني أيضاً ، ولكن لا ينبغي أن تجمع بنا الرغبة في تحقيق هذه الغاية ، فتعتمد اختيار النصوص المثقلة بالمفردات الصعبة ، بل نختار ما لا يعسر على التلاميذ ، وفيه — على كل حال — زاد لغوي جديد .

٤ — التلوق الأدبي ؛ لأن درس الأدب الناجح يربي في الطلاب ذوقاً فنياً ناجحاً ، يتفهمون به في شيئين .

أولهما : حسن تخير الأساليب عند الكتابة أو التحدث ، لا عن طريق النقل والاقتراس فقط ، بل عن طريق التمثل والهضم والانبعاث أيضاً .

وثانيهما : استمتاع الطلاب بما يقرءون أو يسمعون من الأدب الجيد ، فهذه المتعة لا يحصلها إلا من أوتي نصيباً من هذا الحس الفنى ، وهذا التدقيق الجمالى .

الناحية الثالثة :

أن الأدب مادة ثقافية إنسانية ، وهو بهذه المثابة يستهدف غايات كثيرة ، نذكر بعضها فيما يلى :

١- فهم الطبيعة الإنسانية مصورة فى الإنتاج الأدبى ، كالغيرة ، والجشع ، والغدر ، والأنانية ، والإيثار ، والحسد ، والبخل ، والكرم ، والحقد . . . إلى غير ذلك . . . ويتجلى هذا واضحاً فى الأدب القصصى والروائى ، ولاشك أن هذا كله ثقافة ، يتصرف الإنسان فى حياته على ضوئها .

٢- رؤية الطالب بيئته ونواحي حياته واضحة ، بما يجده من قدرة الأدباء على التغلغل فى أعماق الحياة ، وصدق نظراتهم ، وإجادة تصويرهم لأشياء ، كان الطالب يمر بها مراراً ، ولكن لا يحسها بنظرته العابرة ، أو كان يشعر بها ، ويتمنى لو استطاع أن يعبر عنها ، ولكن تعوزه القدرة الفنية ، وعندئذ يجد فى الأديب شخصاً ناب عنه فى هذا التعبير ، والأدباء كغيرهم من أرباب الفنون يمتازون بدقة الحس ، وإجادة التصوير .

٣- درس الأدب مجال لتنمية خبرات الطلاب من النواحي الاجتماعية ، والحلقة ، والسياسية ، والجغرافية ، والتاريخية ؛ لأن الأدب يصف الحياة ، وفى القصص والأوصاف والروايات وغيرها صور شتى من هذه الحياة .

٤- تاريخ الأدب جزء من التاريخ العام ، فهو يبنى غناؤه ، ويؤدى فائدته ، ويتيح للطالب الانتفاع بتجارب الجنس البشرى ، عن طريق دراسته للتراث الأدبى فى العصور المختلفة .

كما يهيج للطالب أيضاً أن يتصل بالشخصيات البارزة فى عالم الأدب ، وقد يؤثر هذا فى معلومات الطالب وتوجيه حياته ، فرب أديب عصامى فقير يترك فى نفس دارسه من الآثار المعنوية ما يخط فى حياته خطوطاً بارزة واضحة ، والأدباء فى ذلك كالساسة والمخترعين والقواد وأصحاب المبادئ والمذاهب .

وهذا الذى ذكرناه فى غايات الأدب ، لا نعى أن كل نص يتكفل بتحقيقه جميعه ، ولكن لكل نص خصائص واتجاهات معنوية وفنية يحقق بها بعض هذه الغايات .

وسائل تحقيق هذه الغايات :

بعض هذه الغايات يرتبط باختيار النصوص ، وطريقة تدريسها . وسأتى ذلك مفصلاً ، وبعضها يرتبط بوصايا عامة ، فذكر منها ما يلى :

١ - اتخاذ النصوص الأدبية أساساً لاستنباط الأحكام والحقائق ، بمعنى أن يجعل النص فى خدمة تاريخ الأدب ، ولا يجعل تاريخ الأدب فى خدمة النص ، وعلى هذا الأساس يجب ألا يبدأ المدرس بتلقين الطلاب تاريخ عصر من العصور ، أو أديب من الأدباء . وما يمتاز به من خصائص ومميزات ، ثم يضرب الأمثلة ، ويسوق الشواهد ، لأن هذه الطريقة تقتل فى الطلاب روح الاستنباط والفهم والتحليل ، ومن جهة أخرى قد يكون للنص طابع فى يخالف به الحكم العام ، الذى سبق إطلاقه على أدب هذا العصر الذى قيل فيه النص ، وإذن يكون تعميم الحكم خطأ .

ولا يتعارض هذا مع ما ينبغى اتبعه ، من وجوب التمهيد للنص بشرح تاريخه ، ومناسبته ، فهذا التمهيد إنما هو عرض تاريخي ، وهناك فرق بين التاريخ وتاريخ الأدب ، أما موقف النص منهما ، فهو أن يسبق النص تاريخ الأدب ، أما التاريخ العام فنه ما يسبق النص ؛ تمهيداً له ، ومنه ما يتأخر عنه ؛ استكمالاً للحلقات التاريخية ، التى ترتبط بالنص .

فمثلاً : إذا اخترنا نصاً من الشعر الذى قيل فى حرب داحس والغبراء ، فى هذا المثال ثلاثة أشياء هى : التاريخ ، والأدب ، وتاريخ الأدب ، أما التاريخ فهو الحديث عن هذه الحرب ، من حيث أسبابها ، وطرفاها ، ووقائعها ، ونتائجها ... إلى غير ذلك ، وأما الأدب فهو ذلك النص الشعرى الذى اخترناه ، وأما تاريخ الأدب فنه مجموعة الأحكام والخصائص الأدبية لهذا النص ، وربطها بخصائص غيره من الشعر الجاهلى . ويعالج هذا النص على الترتيب الآتى :

- (أ) الحديث التاريخي عن هذه الحرب ، ويقتصر فيه على ما يكفى التمهيد للنص .
- (ب) عرض النص ودراسته وتدوقه .

(ح) استنباط الخصائص الفنية ، والأحكام الأدبية ، التي تدخل في بناء تاريخ الأدب .

ولا مانع — بعد ذلك — من أن نزيد الحديث التاريخي ؛ تكملة للفائدة ، فنقول للطلاب مثلاً : وحدث بعد هذا أن استمعت القبيلتان لدعوة زهير إلى السلم ، وحقن الدماء ، وتطوع بدفع ديات القتلى ، والسعى في الصلح بين المتخاصمين ، سيدان عظيمان ، هما هرم بن سنان ، والحارث بن عوف .

٢ — أن يتجنب المدرس موقف المحاضر ، فيتكلم والطلاب يكتبون بالاستماع ، بل ينبغي إشرافهم في جميع مراحل الدرس .

٣ — يجب أن يكون المدرس نفسه مؤمناً بوظيفة الأدب ، مشغولاً بتدريب طلابه على القراءة الحرة ، التي تزيد ثقافتهم الأدبية ، وأن يزودهم بالكتب المناسبة ، وألا ينهي الدرس على أي وجه ، بل يختمه بصورة تدفع الطلاب إلى التماس المزيد في المطولات .

٤ — أن يتذكر المدرس أن الأدب سجل آمال الناس ومشاعرهم ، وعلاقة بعضهم ببعض ، وأن يتجلى هذا الاعتبار في التدريس ؛ حتى ينعكس ذلك على الطلاب ، فينظروا إلى الأدب نظرة معلمهم إليه ، ويدركوا معه — بعد ما رأوا من تحليل ودراسة — أن الأدب هو العمل الذي تحلل فيه حياة الناس .

٥ — أن يتبع المدرس الطريقة السديدة في تدريس الأدب ، وشرسها في موضع آخر من هذا البحث .

الاتجاه الحديث في دراسة الأدب

(١) كان درس الأدب وتاريخه في المدارس الثانوية يسير على نظام معيب ، لا يحقق الأغراض المنشودة .

١ — فكانت المادة الأدبية تعرض على الطلاب فيما يسمى « محفوعات » وتدرس دراسة جافة عقيمة ، يكتفى فيها بالشرح اللغوي لفظاً ومعنى ، وكان المعنى يعرض سطحياً ، ليس فيه تذوق ، ولا عناية بالتحليل والموازنة .

٢ — وكانت القطعة تختار من أي عصر اختياراً عاجلاً ، لا يركز على أساس ،

ولا يهدف إلى غرض معين ، من أغراض الاستنباط أو التمهيد لفهم الحقائق الأدبية ، أو الخصائص الفنية ، لعصر من العصور ، أى أن النصوص كانت تدرس فى عزلة تامة عن تاريخ الأدب .

٣- لم تكن هناك عناية كافية بالتعريف بالأدباء ، ولا بشرح مناسبات النصوص شرحاً يوثق الصلة بين الأدب والتاريخ .

٤- ولم يكن معروفاً - كذلك - أن تشتمل التطبيقات والتمرينات الكتابية على أسئلة فى النصوص ، بل كانت اختبارات الأدب مقصورة على الامتحانات الشفوية مدى السنة .

٥- أما درس تاريخ الأدب فكان المنهج مشحوناً بالموضوعات والتراجم ، وكانت الطريقة السائدة فى التدريس أن تقدم الأحكام والقضايا على النصوص ، وأن تسرد الحقائق والخصائص الفنية للعصر ، أو للشاعر ، أو الكاتب ، أو الخطيب ، قبل عرض شئ من النصوص الموضحة ، أما النصوص نفسها فلم تلق عناية ، لأن تاريخ الأدب كان يستنفد الوقت والجهد .

٦- وكانت أسئلة الامتحانات لا تقصد إلا إلى مطالبة التلاميذ بسرد مجموعة من الأحكام أو الخصائص ، وقل أن تطالب التلاميذ بذكر بعض الشواهد ، وشرح صلتها بما يذكرون من الأحكام .

وظاهر من هذا الاتجاه أن تلك الدراسة لا تجدى فى تكوين الذوق الأدبي ، ولا فى إقدار التلاميذ على دقة الفهم ، وجودة التحليل ، وصحة الاستنباط ، وغير ذلك من الغايات الأساسية لدرس الأدب .

(ب) ثم أخذت دراسة الأدب وتاريخه تتجه اتجاهاً سديداً بريئاً من الأخطاء السابقة :

١- فأحكمت الصلة بين النصوص وتاريخ الأدب ، بحيث تجعل النصوص دائماً أساساً لدرس تاريخ الأدب ، وتقرير أحكامه وقضاياها ، بل تجعل النصوص أساساً لجميع الدراسات الأدبية ، فتتخذ محوراً يدور حوله كل ما يحتمله النص من تنسيق وتحليل ، ونقد وبلاغة ، واستنباط أحكام تكون جزءاً من بناء تاريخ الأدب .

٢- روعى فى اختيار النصوص أن تكون من فترة معينة ؛ تمهيداً لدراسة تاريخ الأدب ، وأن تُختار من موضوعات وأبواب معينة ؛ لتكون صورة للحياة السياسية والاجتماعية والأدبية فى عصر من العصور .

٣- زادت العناية بالشرح والفهم والتحليل والتذوق ، وشرح المناسبات المختلفة الممهدة لفهم النصوص .

٤ - اشتملت التمرينات والتطبيقات على أسئلة أدبية فى النصوص ، وما يتصل بها من الدراسات المختلفة ، تختبر فى الطلاب قدرتهم على الفهم والتذوق والتحليل والنقد وإصدار الأحكام .

٥ - اتجهت أسئلة الامتحانات فى آخر السنة هذا الاتجاه .

(ح) هذه أهم ظواهر هذا الاتجاه الحديث فى دراسة الأدب ، وسنعود إليها بشيء من التفصيل ، حين نتحدث عن النصوص واختيارها ، وطريقة عرضها وعلاجها .

ويتبين من هذا الاتجاه أن النصوص الأدبية أصبح لها أهمية عظيمة ، وأنها صارت أساساً لجميع الدراسات الأدبية ؛ ولهذا سنفرد لها البحوث الآتية :

(١) اختيار النصوص :

سنذكر هنا بعض الأسس الهامة ، التى يجب أن نبني عليها اختيارنا للنصوص :

١- أن يكون النص متصلاً بمناسبة تصلح أن تكون أساساً وتمهيداً له ، وليس من الضرورى أن تكون هذه المناسبة حدثاً سياسياً خطيراً ، كثورة أو حرب ، فهناك مناسبات اجتماعية ووطنية ، وهناك علاقات شخصية بين الأفراد ، وبين الرعايا والرؤساء ، وغير ذلك من المناسبات ، التى تصدر عنها آثار أدبية قيمة ، وهناك نصوص أدبية رائعة ممتعة ، لم تتصل بحدث سياسى ، ولم تبعثها مناسبة اجتماعية ، أو وطنية ، أو غير ذلك ، وإنما كانت خواطر سجلها الأديب لنفسه ، لتحصيل المتعة والسعادة النفسية ، أو للتنفيس بها عن نفسه ، من ألم ممض ، وهم دفين ، وذلك كأوصاف الطبيعة ، وتنفثات الأحزان والآلام ، ومناجاة الآمال والأحلام .

هذا النوع من الأدب لا ينبغي أن نحجبه عن الطالب ، أو ننقص حظه منه ، بحجة أنه لا يتصل بمناسبة تعدّ جواز المرور إلى حجرة الدراسة .

وإنما آثرنا — فى اختيار النصوص — اتصالها بمناسبة لأسباب هامة :

(أ) الربط بين الحياة والأدب ، وبيان أن الأدب ليس شيئاً كماليّاً فى الحياة ، وإنما هو دائماً مصور هذه الحياة ، ولسانها المعبر عنها .

(ب) هذه المناسبة التى يمهّد بها للنص تثير الطلاب ، وتشوقهم إلى النص ، فيقبلون عليه ، بل يتعجلون لقاءه واجتماعه . ففرق بين أن يبدأ المدرس درسه بقوله : قال البارودى :

تأوب طيف من سميرة زائر وما الطيف إلا ما تربيته الحواطر

وبين أن يذكر أولاً مناسبة هذه القصيدة ، فيشرح موقف البارودى من السياسة الإنجليزية فى الثورة العربية ، ويتحدث عن نفيه فى جزيرة « سرنديب » وتركه ابنته الطفلة ، وانفراده فى المنفى ، واشتياقه إلى وطنه ، وحدة هذا الشوق لصغيرته « سميرة » التى زاره طيفها فى المنام ، فثارت شاعريته ، ليعبر عن آلام غربته واشتياقه .

(ح) من فوائد التقديم للنص بذكر مناسباته تلوين العمل فى الدرس ؛ حتى لا يمل الطلاب ، ويسأموا إطالة النظر إلى مادة النص نفسها .

(د) وكذلك من هذه الفوائد أن بعض أفكار النص لا يمكن شرحها ، والاهتداء إلى مراميها ، إلا بفهم مناسبتها ، فمثلاً ؛ إذا وقف أولادنا وأحفادنا أمام قول شوقى :

اخترت يوم الهول يوم: وداع ونعاك فى عصف الرياح الناعى
هتف النعاة ضحاً فأوصد دونهم جرح الرئيس منافذ الأسماع

عجزوا عن فهم المراد من « يوم الهول » و « عصف الرياح » و « جرح الرئيس » وذهبوا فى تفسيرها مذاهب شتى خاطئة ، ولكن لو علموا أن « شرقى » قال ذلك يرثى المنفلوطى ، وأن المنفلوطى توفى يوم أن ضرب رئيس الحكومة « سعد زغلول » بالرصاص فى محطة القاهرة ، فكان هذا اليوم يوم هول وشدة ، وكان دوى الخبر يطغى على صوت من نعى المنفلوطى — لو علموا ذلك قبل عرض القصيدة عليهم ، ما استعصى عليهم فهم المراد .

٢ — الأساس الثانى أن يكون النص خصباً قوياً ، يمثل روح عصره ، ويصور

أهم ما فيه من ظواهر اجتماعية ، أو خلقية ، أو سياسية ، أو غير ذلك ، فهناك نصوص قوية الدلالة على هذه الظاهرة ، ونصوص أخرى خافتة الصوت ، حائلة الصور ، فنختار من النوع الأول .

٣- أن تتألف من مجموعة النصوص المختارة للعصر المدروس صور واضحة متكاملة لهذا العصر ، من حيث أدبه وخصائصه الفنية وتاريخه المرتبط بهذا الأدب .

٤- أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافياً لتحصيل المتعة للقارئ ، وكافياً أيضاً لتصوير ما سبق من أجله من مظاهر اجتماعية ، أو سياسية ، أو نحوها ، وكافياً - كذلك - لتوضيح بعض الخصائص الفنية ، وعلى هذا الأساس لا ينبغي أن نعرض أحياناً مقتضبة لمجرد الوصول إلى حكم أدبي وصولاً سريعاً عاجلاً .

٥- أن يساير النص أهداف المنهج ، فإذا طلب المنهج عرض الفنون الشعرية ، المختلفة في العصر الجاهلي ، أو تصوير الحياة السياسية في الشعر الأموي ، أو التفرقة بين النثر العلمي والنثر الأدبي في العصر العباسي ، أو مظاهر التجديد في شعر العصر الحديث أو غير ذلك من أبواب المناهج ، فن الواجب أن يتكفل اختيارنا للنصوص بتحقيق هذه النواحي .

٦- أن يكون بعض النصوص المختارة مما يرمي إلى تهذيب النفس وإثارة العواطف والجرأة والرجولة في نفوس هؤلاء الشبان .

٧- وما ينبغي ملاحظته في اختيار النصوص أن نلتفت إلى المناسبات الحاضرة ، والحوادث الجارية ، وما ينشأ حولها من أدب ، فنختار جيده ، وندرسه مع التلاميذ ، لأن هذه النصوص تتصل اتصالاً مباشراً بخبرتهم الحية الحديثة ، ولها صدى قوى في نفوسهم ، فيقوى إقبالهم عليها ومشاركتهم في درسها .

(ب) كيف نعرض النصوص :

يتبع في عرض النصوص على التلاميذ ما ذكرناه سابقاً في عرض قطع المحفوظات ، من إرشاد التلاميذ إلى موضع النص من الكتاب المقرر ، أو توزيع النص عليهم ، مطبوعاً في أوراق ، أو عرضه أمامهم على سبورة إضافية .

وفي حالة طبع النص في أوراق ، لا تكتب فيها معاني المفردات اللغوية ، بل يطبع

النص فقط ، أو يطبع تحته طائفة من الأسئلة ، تختبر الفهم والذوق ، والقدرة على استنباط الأحكام الأدبية ، أو نحوها .

(٣) كيف نعالج النصوص :

يعالج النص في عدة خطوات ، تسير على الترتيب الآتي :

التمهيد له — عرضه — القراءة — المناقشة العامة — الشرح التفصيلي مع التدقيق البلاغي — تحليل النص إلى أفكاره الأساسية — استنباط الحقائق والأحكام .

١ — التمهيد :

ويتناول حديثاً ، أو أسئلة تمهد للموضوع ، كما يتناول شرح مناسبة النص وتصوير جوه — وتعريفاً موجزاً بصاحبه^(١) .

٢ — عرض النص بإحدى الطرق السابقة :

٣ — القراءة :

إذا كان النص سهلاً ، يمكن الطلاب أو أكثرهم أن يستقلوا بفهمه أو فهم شيء منه ، فلا مانع من تكليفهم قراءته قراءة صامتة ، تعقبها مناقشة في المعاني العامة الواضحة ، ثم يقرأ بعد ذلك قراءة جهرية .

وإذا لم يكن سهلاً كانت هذه القراءة الصامتة عبثاً وتضييعاً للوقت ، ويجب أن يبدأ المدرس فيقرأ النص كله^(٢) قراءة نموذجية ثم يقرأ الطلاب ، حتى يحسنوا القراءة .

ومرحلة القراءة هذه مرحلة أساسية هامة ؛ لأنها الكفيلة بتقويم السنة الطلاب ، وتجويد إلقاءهم ، ثم إن فيها تمهيداً صالحاً لفهم المعنى ، وقد لاحظت في بعض المدارس ظاهرة تكاد تكون إجماعية ، وهي قدرة الطلاب على الشرح ، والإجابة عن الأسئلة التي وجهتها إليهم ، حتى الأسئلة التي تختبر الذوق والذكاء ، ولكن هالني أن قراءتهم للنص قراءة رديئة ، يكثر فيها اللحن ، ويعوزها تصوير المعنى ، وجمال الإلقاء ،

(١) عرضنا نموذجاً للتمهيد في درس المحفوظات .

(٢) نقصد الجزء المختار للحملة .

فرجعت إلى المدرسين في هذا الأمر ، وقلت لهم : ينحيل إلى أنكم في درس النصوص تتعجلون مرحلة الشرح ، وتنفقون وقتاً طويلاً في العمليات الأخرى ، قبل أن يحسن الطلاب القراءة ، فأجابوني : إن هذا صحيح ، وقالوا إنهم مدفوعون إلى ذلك ؛ لأن الامتحان في النصوص أصبح تحريريّاً ، والأسئلة تدور دائماً حول المعنى والتلويح ، ولكن إلى متى نعلم من أجل الامتحان ؟

٤ - المناقشة العامة :

وطريقتها أن يوجه المدرس إلى الطلاب طائفة من الأسئلة تتناول الأفكار البارزة في النص ، يختبر بها مدى ما فهموه مستقلين ، وهذه الأسئلة تعين على تكوين صورة مجملة متكاملة ، لموضوع النص في أذهان الطلاب .

٥ - الشرح التفصيلي :

وطريقته أن يقسم النص وحدات ، قد تكون الوحدة بيتاً أو أكثر . وليس معنى الوحدة غرضاً كاملاً من أغراض القصيدة ، ولكن معنى الوحدة هنا الصورة أو الفكرة تعرض في بيت أو أكثر ، ثم تعالج كل وحدة بالصورة الآتية :

(أ) قراءتها منفردة ، ويقوم بهذه القراءة أحد الطلاب ، وهذه القراءة بمثابة تحديد لها ، وتوجيه انتباه الطلاب إليها ، وحصر أذهانهم فيها .

(ب) تذليل الصعوبات اللغوية التي في هذه الوحدة بالطريقة السابقة في شرح المفردات اللغوية في دروس القراءة ، ومن الخطأ ما يتبعه كثير من المدرسين ، في شرح مفردات القطعة كلها قبل شرح المعنى العام ، ففي هذا عيوب أهمها :

أن هذه المفردات اللغوية قد تكون كثيرة ، يحتاج شرحها إلى وقت طويل ، وكيف نتصور حال التلاميذ في فترة طويلة من الدرس ، تملأ كلها بشرح لغوي جاف ؟

ومن هذه العيوب وجود فاصل زمني طويل نوعاً بين شرح الكلمة وشرح البيت الذي وردت فيه ، وربما يؤدي طول هذا الفاصل إلى أن ينسى الطلاب معنى هذه الكلمة .

ومن العيوب أيضاً ، أن هذه الكلمات اللغوية ستشرح منفصلة عن أبياتها ، بعيدة عن جوها ، فلا يكون لها في الذهن شيء من دواعي الثبات والاستقرار .

(ح) مناقشة المعنى العام للوحدة ، وذلك بتوجيه عدة أسئلة جزئية في معناها ، بحيث يتألف من مجموع إجاباتها المعنى العام ، ثم مطالبة التلاميذ بصوغ ذلك المعنى العام . وإني أرى اتباع هذه الطريقة ، حتى لطلاب السنة الأخيرة بالمدارس الثانوية ، مخالفاً من يقولون : يجب أن ندع الطالب يعالج المعنى وحده ، بعد تذليل الصعوبة اللغوية ؛ لأن صعوبة الشرح ليست مرتبة دائماً على صعوبة اللغة وحدها ، وإلا فلدينا أبيات كثيرة ليس فيها كلمة واحدة صعبة ، ومع ذلك هي دقيقة المعنى ، ومن ذلك كثير من شعر أبي تمام ، بل من شعر شوقي نفسه ، ففي هذه الأبيات يجب أن نعين الطالب على شرح معناها بهذه الأسئلة الجزئية ، وليس من الضروري أن نتناول البيت كله بالأسئلة ، بل نعلم إلى موضع الغموض فيه ، ونواجهه بالأسئلة الممهدة لمعناه ، فتكون هذه الأسئلة مفتاحاً لما استغلق من معنى الوحدة التي نعالج شرحها .

ومن مزايا طريقة الأسئلة الجزئية أن نجنب الطلاب ما درجوا عليه في شرح الشعر ، وهو أن يترجموا كلمات البيت ترجمة حرفية محافظين على ترتيبها وموضعها ، ونحن نريد منهم أن يفهموا المعنى جملة ، ثم يعرضوه بعباراتهم ، ولهم مطلق الحرية في أن يقدموا ويؤخروا ، ويضيفوا ويحذفوا .

ومن أمثلة ذلك ما رأيته فعلاً في أحد الفصول :

كان المدرس يشرح قصيدة المتنبي :

أتوك يجرون الحديد كأنما سروا بجياد ما هن قوائم
فبعد أن فسر كلمتي « سروا » و « الجياد » طلب من التلاميذ شرح المعنى العام ، ظناً منه أنهم قد زال عذرهم بهذا الشرح اللغوي ، فلم يقدم التلاميذ شرحاً أوسع من قولهم : جاءوك يجرون الأسلحة ، كأنما مشوا ليلاً بنحير ليس لها أرجل ، فهذه ترجمة حرفية لا تمس المعنى ، فلما وجهت إليهم هذه الأسئلة :

من المخاطب ؟ عن يتحدث الشاعر ؟ ما المقصود بالحديد ؟ كيف بدت الخيول ، وما سبب رؤيتها على هذه الصورة ؟ — لما وجهت إليهم هذه الأسئلة ، ثار نشاطهم ، وزاد اشتراكهم ، واستطاعوا بالإجابة عن هذه الأسئلة أن يعرضوا المعنى في عبارة وافية كاشفة مثل :

يخاطب المتنبي سيف الدولة ، فيقول له : لقد أقبل عليك الروم بجيوشهم الكثيرة .

وأسلحتهم الثقيلة ، التى كانت لوفرتها وثقلها كأنهم يحرونها ، والتى غطوا بها خيولهم ، فبدت تلك الخيول ، وكأنها تسير زاحفة بدون أرجل .

وهكذا نجد أن هذه الأسئلة تختصر الوقت والطريق إلى المعنى العام ، وتبهي فرصاً متجددة لتدريب التلاميذ على التعبير ، فى نطاق أدبى شائق .
ومع ذلك ، إذا كان البيت سهلاً ، تركنا شرحه للطلاب بدون هذه الأسئلة ، وإذا استعصى عليهم شرحه مع استخدام الأسئلة الجزئية ، فلأمانع من أن يعرض المدرس معناه بعبارة ، على شرط ألا يكون هو آخر من يتكلم فى البيت .
هذا ويجب فى هذه الخطوة ربط الآيات بعضها ببعض .

٦ - التلوق البلاغى :

عقب الانتهاء من شرح الوحدة ، يلتفت المدرس أنظار تلاميذه إلى بعض الكلمات أو الصور ، ويناقشهم مناقشة تسفر عن إدراك السر فى أن الشاعر اختار كلمة « كذا » وكان يمكن التعبير بكلمة أخرى ، مثل « كذا » ثم يعرض المدرس الكلمتين ، ويوجه التلاميذ إلى الموازنة بينهما ؛ حتى يظهر لهم فضل كلمة على كلمة .

فمثلاً : بعد شرح البيت الآتى (لحافظ إبراهيم) :

وبناة الأهرام فى سالف الدهر كفوئى الخلام عند التحدى

يقف المدرس بتلاميذه ؛ ليدركوا السر فى التعبير ببناة الأهرام بدل قدماء المصريين ، فيفهموا أن فى تعبير الشاعر دلالة جديدة على قدرة هؤلاء القدماء بالتنويه بمظهر فخارهم وآية مجدهم ، وهى الأهرام المعجزة .

وفى شرح قول المتنبي « أترك يحرون الحديد . . » يستطيعون أن يفهموا أن كلمة يحرون ، تفضل كلمة « يحملون » ؛ لأن الشئ الذى يحمل يكون خفيفاً ، فإذا ثقل لا يمكن نقله إلا إذا جرّ ، والمقام هنا يستوجب وصف الأسلحة بالكثرة والثقل... وهكذا .

وقد تكون المناقشة التلوقية لبيان جمال التشبيهات أو الاستعارات ، أو لبيان السبب فى إيجاز التعبير ، أو بسطه وإطالته ، أو نحو ذلك من الألوان البلاغية ، كالتكرار ، والقصر ، والحذف ، والتقديم ، والجناس .

هذا ، وليس المطلوب أن نتعقب جميع الصور البلاغية التى بالآيات ، ولكن نكتفى

بأوضحها أثراً في المعنى ، وأسهلها تناولاً للطلاب ، فإذا كانت الغاية من الدرس تشمل دراسة بعض الألوان البلاغية جاز لنا الوقوف طويلاً أمام هذه الألوان في النص ، ومن الخطأ أن تقدم هذه المناقشة التدوقية على فهم المعنى ؛ لأن هذا التدوق نقد ، والنقد نوع من الحكم ، والحكم على الشيء فرع عن تصوره كما يقولون .

٧ - التحليل :

بعد الانتهاء من شرح النص وتدوقه يحلله الطلاب إلى عناصره الأساسية ، في عبارات موجزة أشبه بعناوين فرعية .

٨ - الاستنباط :

بعد الفراغ مما سبق يستنبط الطلاب - بتوجيه المدرس - النتائج الآتية كلها ، أو بعضها ، على حسب ما يتحملة النص ، بدون تكلف أو تمحل :

(أ) مدى ما يصوره النص من ظواهر البيئة الطبيعية ، أو الاجتماعية ، ومن صور الحياة السياسية ونحو ذلك .

(ب) بعض الخصائص الفنية للنص ، من حيث المعاني والألفاظ .

(ج) بعض الأحكام عن الشاعر : مميزاته ومدى موافقته أو مخالفته لشعر عصره .

(د) بعض الأحكام عن العصر ، والاتجاهات الأدبية فيه ، وذلك بالربط بين هذا النص والنصوص الأخرى ، التي سبقت دراستها ؛ وذلك لتأليف الصورة الأدبية العامة للعصر .

وينبغي الحرص دائماً على أن تكون هذه الحقائق المستنبطة نابعة من النص نفسه ، يحسها الطالب ، ويزداد إحساسه بها كلما زاد فهمه للنص ؛ لأن هذه الحقائق إنما هي نمو في المعلومات الأدبية ، ونحن نرى أن الأدب كائن حي ، فيجب أن يسير في نموه على الناموس الذي تسير عليه الكائنات الحية في نموها .

وعلماء الأحياء يقولون في معرض التفرقة بين الكائن الحي والجماد :

إن الجماد يكون نموه من الخارج ، بأن يضاف إليه مادة من جنسه ، أو من غير جنسه ، فيكبر وينمو ، أما الكائن الحي فنموه من الداخل . ولا يعارض هذا أن نمو الإنسان أو الحيوان أو النبات ، إنما يكون بالغذاء الذي يمدّه به من الخارج ؛ لأن هذا

الغذاء لا يستفيد به الكائن الحي ، إلا بعد امتصاصه وهضمه وتمثيله .
وعلى هذا لا ينبغي أن تكون الحقائق المتصلة بالنص مقحمة من الخارج إقحاماً ،
أو مفروضة على الطالب فرضاً ، بل يجب أن تكون شيئاً يحسه الطالب ، وتجيش به نفسه
كلما زاد انفعاله بالنص وفهمه له .

التذوق الأدبي

المراد به :

كلمة « الذوق » أو « التذوق » يكثر دورانها في معرض الحديث عن الأدب ،
وطريقة درسه ونقده ، ويقصد بها في عرف الأدباء والنقاد تلك الملكة الموهوبة ، التي
يستطاع بها تقدير الأدب الإنشائي ، والمفاضلة بين شواهد ونصوصه ، أو تلك الحاسة
الفنية ، التي يهتدى بها في تقويم العمل الأدبي ، وعرض عيوبه أو مزاياه . ويفسرها ابن
خلدون بأنها « حصول ملكة البلاغة في اللسان » ويرى أنها لفظ استعير من الذوق بمعناه
اللغوي ، وهو إدراك الطعوم ، ويوضح العلاقة بين الاستعمالين فيقول :

« لما كان محل هذه الملكة في اللسان ، من حيث النطق بالكلام ، كما هو محل
لإدراك الطعوم ، استعير لها اسمه ، وأيضاً فهو وجداني للسان ، كما أن الطعوم
محسوسة له ، فقبل له ذوق » .

ولا يعنينا الآن أن نناقش ابن خلدون فيما رآه من قيام العلاقة بين تذوق الطعام ،
وتذوق الكلام ، أو أن نوضح ما في رأيه من دقة أو تكلف في التماس هذه الصلة ،
وحسبنا أن نقرر أن كلمة « الذوق » أو « التذوق » أصبحت حقيقة عرفية في المعنى الذي
أشرنا إليه ، إذا اقترنت بمادة الأدب ، ولعل العرف قد نظر في استعمالها بهذا المعنى ،
إلى كلمة الذوق ، بمعنى التلطف والكياسة ، والتصرف اللبق المهذب ، الذي تستريح
إليه النفس .

حظ الدارسين من هذا التذوق :

ملكة التذوق لا تحصل بمعرفة طائفة من القواعد والقوانين ، التي استنبطها أهل
البيان ، ولكنها تكتسب بممارسة الكلام الجيد ، والتفطن لخواصه ومزاياه ، مع توافر

الاستعداد ، واستجابة الطبع .

ويمكن المدرسين أن يتعهدوا في تلاميذهم هذه الناحية بوسائل ناجحة منها :

(أ) أن يؤمنوا بأن كل تلميذ مزود بنصيب من هذه الملكة ، وأن من الممكن تعهدها في أية مرحلة من مراحل التعليم ، وأن من الخير أن تقترن هذه الرياضة الأدبية ، وهذا التمرس الفني بما يدرسه التلاميذ من الأدب ، منذ المرحلة الابتدائية ، على أن يراعى في ذلك سن التلميذ وقدرته .

(ب) ألا يقف المدرسون في معالجة النصوص عند الشرح اللفظي والمعنوي ، بل عليهم أن يكشفوا للتلاميذ عن نواحي الجمال في التعبير ، وتأثيره في النفس ، ومصدر هذا التأثير .

(ج) ألا يستأثر المدرسون بالعمل ، بل عليهم أن يشجعوا تلاميذهم على المشاركة ، وأن يوفرُوا لهم حظاً كبيراً من حرية الرأي .

(د) أن تكون الأحكام الفنية التي ينتهي إليها المدرس مع تلاميذه أحكاماً دقيقة ، يتجلى صدقها وانطباقها على عناصر التعبير ، فكرة وأسلوباً ، وألا تكون هذه الأحكام عبارات عامة ، وجملاً شائعة مشتركة ، يعوزها التحديد ، كقول المدرس مثلاً :

انظروا إلى هذا التصوير الفني الرائع ، أو هذا الأسلوب الفخم الجميل ، أو هذه الموسيقى الأنخافة ، أو نحو ذلك من الأوصاف التي لا يجد التلميذ لها مقومات ماثلة يحسها ، أو يهتدى إليها بالتوجيه والتحليل .

(هـ) أن يكثر المدرسون من عقد الموازنات بين النصوص الأدبية ، أو بين بعض العبارات أو المفردات ، فالعمل الفني إذا عرض مقترناً بغيره سهلت المفاضلة بينهما ، والحكم على كل منهما ، فلا يبين جمال الاستعارة إلا إذا عرض بجانبها اللفظ الحقيقي الأصلي ، ولا تتضح بلاغة الكناية ، إلا إذا جرب بلها التعبير الصريح ، ولا تبدو قوة الأسلوب الإنشائي ، إلا إذا عدل عنه إلى أسلوب خبري ، ولا تفهم الحكمة البلاغية في تقديم كلمة عن موضعها الأصلي ، إلا إذا ردت إليه ، وامتنحن وضعها في التركيبين وهكذا .

حظ التدوق الأدبي من الدراسة :

وجهت العناية في تدريس اللغة العربية إلى التدوق الأدبي ، فقد جعل هدفاً من الأهداف اللغوية ، كما أن له في التوجيهات العامة نصيباً من العناية والتنويه ، وفي التوجيهات الخاصة بتدريس الأدب والبلاغة يشاد بالتدوق الأدبي على أنه قوام الدراسة الأدبية وروحها . ونشهد أن المدرسين يؤمنون بأهمية هذا التدوق الفني ، وأنهم يحاولونه في مجالات الدراسات الأدبية ، ولكننا نلاحظ أنهم يعالجونه في نطاق ضيق ، هو نطاق المصطلحات البلاغية المعهودة ، لا يكادون يتعدونها ، ويظن كثير منهم أن التدوق الفني إنما هو تسمية ما في التعبير من الألوان البلاغية ، فيقولون : في هذا البيت تشبيه هو « كذا » أو استعارة في كلمة « كذا » أو كناية عن « كذا » دون تعرض لبيان وجه الجمال في هذا التشبيه ، أو هذه الاستعارة ، أو تلك الكناية ، وهذا المنهج الذي ينهجونه في معالجة النصوص ، ليس له حظ من الطابع الفني ، ولكنه أقرب إلى المناهج العلمية الفلسفية . والفرق بين هؤلاء المدرسين في قولهم القاصر المبتور ، وبين من يلتمس أوجه الجمال الأدبي ، يكشفها ويحتليها ، كالفرق بين من يقول : هذا سكر ، ومن يدوق السكر . وقد رأينا في كثير من الكتب التي يعتمد عليها المدرسون ، ويتخذونها رائداً لهم أن المؤلف بعد أن يشرح النص الأدبي ، يعقب عليه بهذا العنوان الضخم : « التدوق البلاغي » ثم لا يعرض تحت هذا العنوان المثير إلا طائفة من الأسماء الاصطلاحية في البلاغة ، فيقول : في البيت . . تشبيه كذا بكذا ، أو فيه طباق ، أو جناس . أو نحو ذلك .

ونحن لا ننكر أن التعرض لهذه الألوان البلاغية عنصر أصيل من عناصر التدوق الفني ، ولكن بشرط ألا يكتفى المدرس أو المؤلف بهذه التسمية الاصطلاحية ، بل لابد من بسط القول في توضيح بلاغة التعبير ، وذلك بالكشف عن سر هذه الألوان ، وأثرها في بيان الفكرة ، أو توضيح الصورة ، أو تقوية المعنى ، أو توفير أية ناحية من نواحي الجمال اللفظي أو المعنوي .

ومما تجب ملاحظته — كذلك — أن للجمال الفني الأدبي معارض شتى ، وآفاقاً أرحب من الألوان البلاغية ، التي تضبطها المصطلحات المعهودة ، وأن من واجب

المدرسين أن يطوفوا بتلاميذهم في هذه المعارض ، وأن يوجههم إلى اجتلاء هذه الآفاق ؛ فستطالعهم فيها ألوان أخاذة باهرة من جمال التعبير ، لا تنبعث عن التشبيه ، أو الاستعارة أو الطباق ، أو الجناس ، أو غيرها ، ولكن مبعثها تصرف الأديب في اختيار ألفاظه الموحية ، أو إثارة التعبير بالنكرة في موطن ، وبالمعرفة في موطن آخر ، أو استخدام أداة بدل أخرى ، أو تقديم كلمة على كلمة ، أو نحو ذلك من فنون التعبير ، وضروب التصرف في القول .

وفيا يلي أمثلة لبعض هذه الألوان :

(أ) تقول شاعرة^(١) في وصف واد بالأندلس :

وقانا لفحة الرضاء واد سقاء مضاعف الغيث العميم

فالنظرة العاجلة إلى هذا البيت ترى أنه ليس لنا فيه مجال لأن نقف وقفة تذوقية ، إذا قصرنا همنا على التماس الألوان البلاغية الاصطلاحية ؛ ذلك بأن البيت ليس فيه تشبيه ، ولا استعارة ، ولا جناس ، ولا طباق ، ولا لون آخر مما يدخل في نطاق المصطلحات . ولكن لو وقفنا أمام التعبير « لفحة الرضاء » والتمسنا ما يوحى به إلى نفوسنا لكنا نشعر بهذا الهواء الساخن ، يلفح وجوهنا ، ويحملنا على أن نرفع إليها أيدينا ؛ لنقيها لفح هذا الهواء . ولو وضعنا بدل هذا التعبير تعبيراً آخر ، مثل « وقانا شدة الحر » لفتر هنا الإحساس ، وانطفأت وقدة المعنى .

(ب) ويقول المتنبي فيما وصف به شعب بوان :

وأمواه تصل بها حصاها صليل الحلى في أيدي الغواني

وهنا نرى للمتنبي إحساساً لغوياً دقيقاً مرهفاً ، حملة على أن يوائم بين المعنى وصوت الكلمة المعبرة عنه ، وذلك أن كلمة « صليل » تكاد تسمعنا وسوسة المياه وهي تداعب الحصى .

ومن هذه الملازمة بين المعنى وأصوات الكلمات قوله تعالى :

« قل أعوذ برب الناس ، ملك الناس ، إله الناس ، من شر الوسواس الخناس ،

الذي يوسوس في صدور الناس ، من الجنة والناس » .

ومن ذلك أيضاً قوله تعالى « في قراءة حفص » :

« يا أيها الذين آمنوا مالكم إذا قيل لكم انفروا في سبيل الله اثأقنتم إلى الأرض »^(١)

ولنرهمف سمعنا إلى كلمة « اثأقنتم » ألا تصورالثناء المشددة فيها منظر الشخص الواهن المتشبث بالأرض خمولا وكسلا ، يستنهضه غيره ، فيتردد بين القيام والاسترخاء ؟
(ح) سألت طفلا في الثامنة من عمره ، وكان تلميذاً بالصف الثالث الابتدائي :
لقد سمعت في النشيد :

فقدم أخاك إلى المعركة وقدم أباك إلى المعركة

فلماذا قدم الأخ على الأب ؟ فأجاب الطفل من فوره : الأخ شاب ، والشبان هم الذين يذهبون إلى المعركة أولا ، وبعد الشبان يذهب الكبار ، فكان لي من هذه التجربة إيمان جديد بأن الأطفال في المرحلة الابتدائية ، لا يعز عليهم - في حدود طاقتهم - أن يفهموا شيئا من أسرار الجمال الفني في التعبير .

ومما يتصل بنواحي التقديم في مجال آخر ، غير التقديم البلاغي المعهود ، قول شوقي :

بالعلم والمال يبنى الناس ملكهمو لم يبن ملك على جهل وإقلال

قلت في أحد الفصول الإعدادية : لو قال شوقي في الشطر الأول من هذا البيت :
بالمال والعلم يبنى الناس ملكهمو ، فهل يتأثر المعنى ؟ ففكر التلاميذ ، ثم أجابوا :
نعم ، لأن الشطر الثاني ، ذكر فيه الجهل أولا ، والفقر ثانياً ، فكان من المناسب أن يذكر في الشطر الأول ما يقابلهما على هذا الترتيب ، أي يذكر العلم أولا ، والمال ثانياً .

(د) ولننظر في قوله تعالى : « ولتجدنهم أحرص الناس على حياة »^(٢) ولنسأل أنفسنا : لم عبرت الآية بصيغة التنكير في كلمة « حياة » ولم يكن التعبير بكلمة « الحياة » ؟ وسنرى أن المراد هنا بيان حرص هؤلاء الناس على أن يحيا أي نوع من الحياة ، لا يعنيهم أن تكون تلك الحياة سعيدة أو شقية ، عزيزة أو ذليلة ؛ ولذلك جاء التعبير بالتنكير ، ويبدو حرصهم في باقي الآية : « يود أحدهم لو يعمر ألف سنة » .

ومثل ذلك قوله تعالى : « ولكم في القصاص حياة » ، فالمراد أن حكم القصاص يستفيد

(١) سورة التوبة - الآية (٣٨) .

(٢) سورة البقرة - الآية (٩٦) .

منه المجتمع أى حياة ، وهى التى يظفر بها كل من يرتدع عن القتل ؛ خوفاً من هذا القصاص .

ولننظر — بعد ذلك — إلى قوله تعالى : « يقول يا ليتنى قدمت لحياتى » (١) فسرى أن تعريف الحياة ، بإضافتها إلى ضمير المتكلم ، يفيد أنه يقصد حياة خاصة ، هى حياته التى تعنيه ، وليست أية حياة مطلقة .

(هـ) ولنقرأ قول الشاعر :

لو الفلك الدّوار أبغضت سعيه لعوقه شيء عن الدوران
ألسنا نرى أن تنكير كلمة « شيء » يفيد التهويل والتعظيم ، وأن أية كلمة معرفة مكانها لا تؤدى هذا المعنى ؟

(و) وقد يبدو للناشئين أن كلمتين تستويان فى تأدية المعنى ، لا تفضل إحداها الأخرى ، ولكن دقة النظر والفهم ، تكشف عن أن لكل كلمة منهما موضعها المناسب ، ومكانها اللائق ، وأن أختها لا تسد مسدّها ، ومثال ذلك كلمتا « شيء » و « أحد » فى قوله تعالى : « واعبدوا الله ولا تشركوا به شيئاً » (٢) وقوله تعالى : « قل إنما أدعو ربى ، ولا أشرك به أحداً » (٣) .

فكلمة « شيئاً » تناسب الآية الأولى ؛ لأن المقام أمر بعبادة الله ، ونهى عن الشرك فى أية صورة من صور الإشتراك ، وهى كثيرة متعددة ، فالأصنام والكواكب والحيوان ، كل هذه أشياء كانت تعبد ، فجاء النهى عن عبادتها جميعاً ، وكلمة « شيئاً » هى التى تجمعها ، لا كلمة « أحداً » .

وكلمة « أحداً » تناسب الآية الثانية ؛ لأن المقام مقام دعاء وتوجه إلى الله وحده ، وقد قصر النبي هذا الدعاء على ربه ، وأكدته فنى الشرك عن الله فى التوجه والدعاء ، والظن الخاطيء فى هذه المشاركة يتجه إلى الأشخاص ، لا إلى الأشياء ؛ ولذلك كانت كلمة « أحداً » هى اللائقة بهذا الموضع .

(١) سورة الفجر — الآية (٢٤) .

(٢) سورة النساء — الآية (٣٦) .

(٣) سورة الجن — الآية (٢٠) .

(ز) وقد يتغير معنى الجملة إذا تغير وضع كلمة فيها ، فإذا قلنا مثلاً : تستهلك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف في يوم ، ثم أردنا أن نضيف إلى الجملة كلمة « فقط » فإن هذه الجملة يتغير معناها بتغير أوضاع هذه الكلمة .

فإذا قلنا : تستهلك القاهرة « فقط » نحو عشرة ملايين رغيف في يوم كان المعنى أننا نستكثر هذا الاستهلاك اليومى للخبز .

وإذا قلنا « تستهلك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف « فقط » في يوم كان المعنى أننا نستقل هذا الاستهلاك اليومى للخبز .

وإذا قلنا : تستهلك القاهرة نحو عشرة ملايين رغيف في يوم « فقط » كان المعنى أننا نستكثر هذا الاستهلاك .

نموذج للتذوق الأدبي في نص كامل

لنفرض أن هذا النص هو قول البحترى في وصف الربيع :

أتاك الربيع الطلق يخال ضاحكاً	من الحسن حتى كاد أن يتكلما
وقد نبه النيروز في غسق الدجى	أوائل ورد كن بالأمس نوما
يفتقها برد الندى فكأنه	يبث حديثاً كان قبل مكنما
فمن شجر رد الربيع لباسه	عليه كما نشرت شيئاً منمنا
أحل فأبدى للعيون بشاشة	وكان قلدى للعين إذ كان محرما
ورق نسيم الريح حتى حسبه	يجىء بأنفاس الأحبة نعما

فالطريقة التى يسلكها أكثر المدرسين فى تذوق هذا النص ، تتجه إلى استخراج ما فيه من الألوان البلاغية ، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية ، وهذه سمة المنهج العلمى ، ونتيجة هذه الطريقة فى تذوق هذا النص أن يصل الطلاب إلى :

- ١ - أن فى البيت الأول استعارة مكنية فى « الربيع » أو تصريحية فى « يخال » ،
- ٢ - وأن فى البيت الثانى استعارة مكنية فى « النيروز » و « أوائل ورد » أو استعارة تصريحية فى « نوما » وأن فى البيت - كذلك - طباقاً بين « نبه » و « نوما » .
- ٣ - وأن فى البيت الثالث تشبيهاً بين تفتق الزهر وانتشار الرائحة ، وبين بث الحديث .

٤- وأن في البيت الرابع استعارة تصريحية في « لباسه » وتشبيهاً بين الشجر والورق المزهري والوشى المنعم .

٥- وأن في البيت الخامس استعارة تصريحية في « أحل » و « محرماً » ومقابلة بين شطري البيت ،

تلك هي الغاية التي يتجه إليها أكثر المدرسين ، ويقنعون بها فيما يعرضون له من ألوان التدقيق ، وبديهي أن هذه الطريقة في تناول هذا النص ، لم تمس الدقيق الأدبي ، ولم تكشف عن سر من أسرار الجمال ، ولم تزد على تسمية الألوان البلاغية ، وتحديد نوعها ، ولم تصلنا بما تفيض به نفس الشاعر من الابتهاج بمقدم الربيع ، والإحساس بجماله وروعته .

أما الطريقة السليمة التي ندعو إليها في تدقيق هذا النص فتختلف عن الطريقة العلمية السابقة في أمرين جوهريين :

أولهما : أنها لا تكتفي بالتسمية الاصطلاحية للألوان البلاغية ، ولكنها تغرينا بمتابعة النظر إلى هذه الصور ، نلتبس ما تنطوي عليه من أسرار الجمال ، ونستوحى ما تبعثه في النفس من تأثير وانفعال ، وتدعونا أن نسأل : لم آثر الشاعر هذه الكلمة المستعارة ؟ وأي غرض حققه بهذا التشبيه ؟

وثانيهما : أنها تلتبس لهذا التدقيق مجالات أخرى في النص ، لا تتصل بالصور البلاغية الاصطلاحية .

ففي هذا النص مثلاً :

١- نرى الشاعر قد حرص على أن يكون معه من يشركه في اجتلاء الربيع ، فأتى بكاف الخطاب في أول حديثه ؛ لينبه هذا الرفيق ، وكأنه يزف إليه البشري بحلول الربيع ، ويدعوه إلى الاحتفاء به ، والابتهاج بمقدمه .

ونحن نعلم أن الإنسان تزداد متعته بالمناظر السارة ، إذا كان معه من يبادل له الشعور بهذه المتعة .

٢- وتعريف الربيع (بال) العهدية ، يفيد أن للنفس إلفاً بهذا الفصل ، وأن التصريح به يذكرها بما تعهد فيه من جمال وحياة .

٣- ووصف الربيع بكلمة « الطلق » يوحي بمعنى الحرية ، التي تضيفها الطبيعة

على الناس ، فهم أيام الربيع أحرار فيما يتخلدون من ملابس ، لا يتقيدون بما خف منه أو ثقل ، وهم أحرار - كذلك - في معيهم ، لا تحبسهم المنازل يتقون بها الهجير أو الزمهرير ، أو الأمطار وأحوال الطريق .

٤- جملة « يختال ضاحكاً » تصور الجو النفسى للشاعر ، وكأنها صدى لما يتردد في نفسه من خفقات الفرح والبهجة بالربيع ، كما تصور أرجاء الكون ، وقد تنادت بالبشرى السارة ، وتدفقت بالحياة الهائلة الباسمة .

٥- وينثر الربيع آيات حسنه على الكون سافرة ، واضحة الدلالة ، قوية التعبير ، فيتخيل الشاعر الربيع يكاد يتكلم ويفصح ويبين .

٦- وينمو إحساس الشاعر بتلك الحياة الناشطة في الربيع ، فيتخيل الأزهار التى تعطر الجو بأريجها كائنات بشرية ، كانت بالأمس تغط في نوم عميق ، فأيقظها الربيع في غسق الليل ، لم يمهلهما حتى الصباح ؛ لتسقبل النهار منذ البكور ، وقد استكملت بهجتها ، وأخذت زينتها ، فلا يفوتها شيء من جمال النهار وضيائه .

٧- ولننظر إلى تعبير الشاعر « أوائل ورد » لئرى كيف استجابت بواكير الأزهار وأجابت دواعى الربيع سريعة ناشطة ، فتنبهت تتطلع إليه ، وترف حواليه ، منذ التف بها نسيمه ، وطاف بها موكبه .

٨- ولنسأل أنفسنا: لم آثر البحرى كلمة « نوم » وكان له عنها مندوحة إلى غيرها ، مما يليق بالأزهار ، وليس شاعرنا ممن يضيقون بالقافية المحكمة ، فيعتسف قافية قلقة نابية ؟ وما أسهل أن نتبين أنها الكلمة الدقيقة المختارة ، أصابت مكانها ، وصادفت موقعها الممهد لها ، فالصورة - فى إطارها العام - زهر كان غافلاً عن جمال الحياة ، نائمة عنه عيونه ، مطبقة دونه جفونه ، فأيقظه الربيع من رقدته ، ونبهه من غفلته .

٩- وكأنما كان هذا النوم عميقاً ، يحتاج إلى جهد فى الإيقاظ ، وإلى عنف فى التنبيه ، فاستخدم الشاعر « يفتق » بصيغة التضعيف ؛ ليحكى شيئاً من هذا الجهد المضاعف المبذول .

١٠- وقد نقف أمام « برد الندى » فى تعجب وحيرة ، ولعلنا نعمن فى التمرد على الشاعر ، وإنكار فنه ، ونقترح تعبيراً آخر ، مثل « قطر الندى » بدل « برد الندى » ، وربما

بالغنا في الزهو بهذا التعبير الذي استبدلناه بتعبير الشاعر ، ولكن سرعان ما يتبين لنا أن البرد هنا عنصر أصيل في قصة هذا الورد المتفتح ، فنحن نعلم أن الدفء يغري بامتداد النوم ، وأن البرد يوقظ النوم ؛ ولهذا كان « برد الندى » ضرورياً لتنبيه الورد النائم تنبيهاً سريعاً عاجلاً .

١١ - فإذا تفتح الورد ، وانبعثت رائحته ، تنفح الجو وتعطره ، وأفصحت أوراقه عن ألوانها الأخاذة الفاتنة ، وتبدل هذا الغيب المحجب . الذي تفضل فيه الظنون ، واستحال جمالا سافراً ، يدركه الحس ، وتستمتع به النفس ، فأى تشبيه أبلغ وأجمل من التشبيه بالحديث ، يذيع ويسرى بعد طول التحفظ والكتمان ، فتجد فيه النفس الإنسانية ما يطوق شوقها ، ويغنى تطلعها ؟

١٢ - وهذا جمال الربيع يحسه الشاعر إحساساً روحياً ، وإن له - فوق ذلك - جمالا تدركه العين ، فهذا الشجر قد استعاد خضرته ، واسترد نضرتة ؛ فبدا حالياً بتلك الزينة الطبيعية الجميلة ، في تناسق وإبداع ، كأنه وشى نسجته يد صناع .

١٣ - ولننظر - بعد ذلك - إلى ما في البيت الخامس من الحديث عن الإحلال والإحرام ، فنرى صورة غريبة ، ليس لها حظ من المقام المحمود بين الشجر كاسياً وعارياً ، ولا ندري كيف شط الخيال بشاعرنا هذا الشطط ، فجعل في الإحرام منظراً يقضى العين ، وإن كثيراً من العيون لتقرّ به ، وإن كثيراً من القلوب لتفهو إليه ، وما كان أغنى شاعرنا عن هذه المقابلة ، التي بناها على استعارة متكلفة ، تنبؤ عن الذوق .

١٤ - ولنختبر تعبير الشاعر « رق » ألا تترجم هذه الجملة عما يمازج نفس الشاعر من السرور باعتدال الهواء ، وانقشاع عواصف الشتاء ؟ وكذلك تعبيره بكلمة « النسيم » فنجدها موافقة للربيع في الرقة واللفظ والعدوية .

١٥ - ولنقف بجانب التعبير بكلمة « نعما » ألا يوحى هذا القيد بأن أنفاس هؤلاء الأحبة ، أنفاس هادئة ، ثم عن الأمان والاطمئنان ، وليست زفارات حارة ، تنبعث عن صدر يعتلج بالهموم ، ويضطرم بالأحزان ؟

مجمل الخطوات في تدريس الأدب

(أ) الشعر :

- ١- التمهيد ، ويقصد به تهيئة التلاميذ لموضوع النص ، وهو يشمل الحديث والأسئلة الممهدة ، وتعريفاً موجزاً بالشاعر ، يقتصر فيه على أهم ما يتصل بالنص ، ويعرض في أسلوب قصصي ، وشرح مناسبة النص .
- ٢- قراءة النص على النحو الذي شرحناه (قراءة المدرس وقراءات التلاميذ) .
- ٣- مناقشة عامة بأسئلة في الأفكار الواضحة .
- ٤- الشرح التفصيلي مع ملاحظة مواضع التدقيق البلاغي .
- ٥- قراءة أخرى من الطلاب .
- ٦- تحليل النص إلى أجزائه الأساسية .
- ٧- استنباط الأحكام المختلفة .
- ٨- الربط بين النص والنصوص الأخرى المدروسة ؛ لتكوين الصورة الأدبية للشاعر أو العصر .

(ب) النثر :

تتبع الطريقة نفسها ، وتقوم الفقرات مقام الوحدات في النصوص الشعرية .

(ج) النصوص القرآنية :

تعالج كالنصوص النثرية ، غير أننا نشير إلى أمر هام ، هو أن النصوص القرآنية قد تدرس دراسة أدبية ، وقد تدرس هي نفسها دراسة دينية ، فالغاية من الدرسين مختلفة ؛ ولهذا يجب أن تختلف الطريقة ، وبيان ذلك أن الغاية من النص القرآني في درس الدين إنما هي إدراك ما فيه من مواطن العظة والعبرة ، وما يؤثر في نفوس الطلاب من الوجهة الروحية ؛ ولهذا يجب أن ترمى الطريقة إلى هذه الغاية ، فلا يكلف مدرس الدين أن يعتمد إلى نواحي الجمال الفني ، يعالجها بتفصيل .

أما الغاية من النص القرآني في درس الأدب فهي الكشف عن أسرار جماله ،

وتذوق بلاغته ، ونحن لا نشك في أن إعجاز القرآن ليس بالأمر الهين الذى يسهل إدراكه وفهمه وتعليقه ، في دقة وإحاطة ، ولكن يستطيع المدرس أن يكشف للطلاب شيئاً من أسرار هذا الإعجاز ، بالنظر في النواحي الآتية :

(١) فواصل الآيات ، فهي تسوى النغم الموسيقى للآية ، لما لها من عذوبة الرنين ، وحلاوة الجرس ، ولذلك تنحتم - في أكثر المواضع - بحروف المد مع النون والميم ، وهما من الأحرف التى تساعد على الغنة والتطريب ، والفاصلة - كذلك - تأتى في ختام الآية مستقرة مطمئنة في موضعها ، غير قلقة ولا نافرة ، وهى تنجى غالباً تذيلاً يؤكد المعنى ، فكأنها تلخيص للفكرة العامة في الآية . وفيما يلي بعض الأمثلة :

١ - قال تعالى : « والله خلق كل دابة من ماء ، فمنهم من يمشى على بطنه ، ومنهم من يمشى على رجلين ، ومنهم من يمشى على أربع ، يخلق الله ما يشاء ، إن الله على كل شيء قدير »^(١).

فالآية توضح جانباً من مظاهر القدرة الإلهية في خلق الأحياء ، واختلاف طريقتها في المشى والحركة ، مع اتحادها في أصل الحلقة ، وجاءت الفاصلة بعد ذلك « إن الله على كل شيء قدير » تؤكد هذا المعنى .

٢ - وقال تعالى : « قول معروف ومغفرة خير من صدقة يتبعها أذى والله غنى حلیم »^(٢).

فالمقام هنا مقام الرجل يتصدق على الفقير ، ثم يتبع صدقته أذى له ، أو منا عليه ، أو يضيق صدره بسؤال الفقير وإلحاحه ، فيبين الله تعالى أنه غنى عن هذه الصدقة المقترنة بالأذى ، وأنه حلیم يعفو ويغفر ، ولهذا ختمت الآية بهذه الفاصلة « والله غنى حلیم » .

٣ - وقال تعالى : « لا تدركه الأبصار ، وهو يدرك الأبصار ، وهو اللطيف الخبير »^(٣) فاللطيف يناسب ما لا يدرك بالبصر ، والخبير يناسب ما يدرك به .

(١) سورة النور - الآية (٤٥) .

(٢) سورة البقرة - الآية (٢٦٣) .

(٣) سورة الأنعام - الآية (١٠٣) .

٤ - ويذكرنا هذا بقصة الأعرابي الذي سمع القارئ يقرأ : « والسارقُ والسارقةُ » فاقطعوا أيديهما جزاء بما كسبا . نكالا من الله » ^(١) « والله غفور رحيم » فانتفض مستنكراً هذه القراءة ، وقال : ليس هذا موضع الغفران والرحمة ، فلما استدرك القارئ وعاد إلى الصواب ، فقرأ « والله عزيز حكيم » اطمأنت نفس الأعرابي ؛ لأن المقام مقام عزة وقوة وحكمة في هذا التشريع .

٥ - وحكى أن أعرابياً سمع قارئاً يقرأ « فإن زلتم من بعد ما جاءكم البينات فاعلموا أن الله » ^(٢) « غفور رحيم » ولم يكن الأعرابي يقرأ القرآن ، فقال : لا يكون ، وفي رواية أخرى أنه قال : إن كان هذا كلام الله فلا ؛ الحكيم لا يذكر الغفران عند الزلل ؛ لأنه إغراء عليه ، والتكملة الصحيحة للآية هي : « فاعلموا أن الله عزيز حكيم » .

٦ - وقد تقوى الرابطة بين الآية والفاصلة ، حتى لتوحى بها الآية قبل النطق بها ، فقد روى عن زيد بن ثابت - وكان من كتاب الوحي - أنه قال : أُملي على رسول الله صلى الله عليه وسلم هذه الآية : « ولقد خلقنا الإنسان من سلالة من طين ، ثم جعلناه نطفة في قرار مكين ، ثم خلقنا النطفة علقة ، فخلقنا العلقة مضغة ، فخلقنا المضغة عظاماً ، فكسونا العظام لحماً ، ثم أنشأناه خلقاً آخر » ^(٣) ، وهنا قال معاذ بن جبل : « فتبارك الله أحسن الخالقين » فضحك رسول الله صلى الله عليه وسلم ، فقال له معاذ : مم ضحكت يا رسول الله ؟ قال : بها ختمت .

(ب) تصوير الأمور المعنوية بصور حسية ، توضيح الفكرة ، وتقررها في الذهن ، كقوله تعالى يصور إخنفاق من يتجهون في قضاء حوائجهم إلى غير الله ، وخيبة آمالهم بهذا الاتجاه :

« له دعوة الحق والذين يدعون من دونه لا يستجيبون لهم بشيء إلا كياسط كفيه إلى الماء ، ليبلغ فاه وما هو ببالغه وما دعاء الكافرين إلا في ضلال » ^(٤)

وكقوله في تصوير الكفار ينخدعون بأعمالهم ، ويظنون بها خيراً لهم ، وفائدة تعود

(١) سورة المائدة - الآية (٣٨) .

(٢) سورة البقرة - الآية (٢٠٩) .

(٣) سورة المؤمنون - الآيات (١٢ - ١٤) .

(٤) سورة الرعد - الآية (١٤) .

عليهم ، ثم يتبين لهم — بعد ذلك — خطأ ظنهم ، وخيبة آمالهم :
 « والذين كفروا أعمالهم كسراب بقيعة يحسبه الظمآن ماء ، حتى إذا جاءه لم يجده شيئاً ، ووجد الله عنده فوفاه حسابه والله سريع الحساب » (١).

(ح) الملائمة الواضحة بين الألفاظ والمعاني ، ففي القرآن آيات سبقت في التهويل والوعيد ، فجاءت كلماتها قوية رهيبة ، وآيات في موضع اللين ، فجاءت ألفاظها لينية ، ومن ذلك قوله تعالى في تصوير عذاب الكفار :

« هذان خصمان اختصموا في ربهم ، فالذين كفروا قطعت لهم ثياب من نار يصب من فوق رؤوسهم الحميم ، يصهر به ما في بطونهم والجلود ، ولهم مقامع من حديد كلما أرادوا أن يخرجوا منها من غم أعيدوا فيها وذوقوا عذاب الحريق » (٢).

وقوله تعالى : « وقل الحق من ربكم فمن شاء فليؤمن ، ومن شاء فليكفر ، إنا أعتدنا للظالمين نارا أحاط بهم سرادقها ، وإن يستغيثوا يغاثوا بماء كالمهل يشوى الوجوه ، بئس الشراب وساءت مرتقفا » (٣).

وقوله تعالى : « إن شجرة الزقوم ، طعام الأثيم ، كالمهل يغلى في البطون ، كغلى الحميم ، خذوه فاعتلوه إلى سواء الجحيم ، ثم صبوا فوق رأسه من عذاب الحميم ، ذق إنك أنت العزيز الكريم » (٤).

وقوله تعالى : « يوم ترجف الراجفة ، تتبعها الرادفة ، قاب يومئذ واجفة ، أبصارها خاشعة ، يقولون : أئنا لمردودون في الحافرة ، أئذا كنا عظاماً نخرة ، قالوا تلك إذن كرة خاسرة ، فإنما هي زجرة واحدة ، فإذا هم بالساهرة » (٥).

ففى فى هذه الآيات وعيداً وتهديداً ، وتصويراً لمواقف شديدة رهيبة ، ونرى الألفاظ تلائم هذه المعانى ، فى قوتها وشدة وقعها .

ولننظر بعد ذلك إلى قوله تعالى :

« وسيق الذين اتقوا ربهم إلى الجنة زمراً ، حتى إذا جاءوها وفتحت أبوابها وقال لهم خزنتها سلام عليكم طبتم فادخلوها خالدين » (٦).

(١) سورة النور — الآية (٣٩) . (٢) سورة الحج — الآيات (١٩ — ٢٢) .

(٣) سورة الكهف — الآية (٢٩) . (٤) سورة الدخان — الآيات (٤٣ — ٤٩) .

(٥) سورة النازعات — الآيات (٦ — ١٤) . (٦) سورة الزمر — الآية (٧٣) .

وقوله تعالى : « فناداها من تحتها أن لا تحزنى ، قد جعل ربك تحتك سرياً . وهزى إليك يجذع النخلة تساقط عليك رطباً جنياً ، فكل واشربى وقربى عينا فلما ترين من البشر أحداً فقولى : إني نذرت للرحمن صوماً فلن أكلم اليوم إنسياً »^(١).

وقوله تعالى : « إن الذين آمنوا وعملوا الصالحات يهديهم ربهم بإيمانهم تجري من تحتهم الأنهار فى جنات النعيم ، دعواهم فيها سبحانك اللهم ، وتحيتهم فيها سلام ، وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين »^(٢).

فترى فى هذه الآيات معرضاً للفضل والرضوان الإلهى ، ينعم الله به على طائفة من عباده ، فالمقام مقام عطف ولين وبساح ، والألفاظ تسابير هذه المعانى ، فى لينها وخفة وقعها فى القلوب والآذان .

هذا وسيجد المدرسون فى النصوص القرآنية مجالات أخرى لبيان الجمال الفنى فى القرآن ، كجمال الاستعارة فى قوله تعالى : « وتركنا بعضهم يومئذ يموج فى بعض ، ونفخ فى الصور فجمعناهم جمعاً »^(٣). فقد استعيرت كلمة « يموج » لمعنى الاضطراب ، ولكن جمال الاستعارة لا يقف عند هذا الحد ، بل إنها تجسم للخيال جمعاً حاشداً كثير الزحام ، كأمواج البحر تتدافع فى صخب واضطراب .

وفى قوله تعالى : « رب إني وهن العظم مني واشتعل الرأس شيباً ، ولم أكن بدعائك رب شقياً »^(٤) فقد استعيرت كلمة « اشتعل » لمعنى الانتشار ، ولكن جمال الاستعارة يبدو فى أن كلمة « اشتعل » تفيد ديب الشيب فى الرأس فى ثبات وبطء ، كما تدب النار فى الفحم فى بطء ، ولكن مع الاستمرار ، ثم تزداد بعد ذلك قوة وانبعاثاً .

أو جمال التشبيه فى قوله تعالى : « وهى تجري بهم فى موج كالجبال »^(٥). وقوله تعالى : « إن الله يحب الذين يقاتلون فى سبيله صفاً كأنهم بنيان مرصوص »^(٦) فالتشبيه الأول يرمى إلى تصوير الموج ضخماً عالياً ، وكلمة « الجبال » توحى إلى النفس بهذا المعنى .

والتشبيه الثانى يرمى إلى تصوير الالتحام والاتصال والاجتماع القوى ، وكلمة

(١) سورة مريم - الآيات (٢٤ - ٢٦) . (٢) سورة يونس - الآيات (٩ - ١٠) .

(٣) سورة الكهف - الآية (٩٩) . (٤) سورة مريم - الآية (٤) .

(٥) سورة هود - أول الآية (٤٢) . (٦) سورة الصف - الآية (٤) .

« بنيان » تصور هذا المعنى تمام التصوير .

أو جمال الكناية في قوله تعالى : « ولا تجعل يدك مغلولة إلى عنقك ولا تبسطها كل البسط فتتعد ملوماً محسوراً »^(١).

فالتعبير عن البخل باليد المغلولة إلى العنق ، يعرض البخل في صورة كريمة منفرة .
وقوله تعالى : « ما المسيح بن مريم إلا رسول قد خلت من قبله الرسل ، وأمه صديقة كانا يأكلان الطعام انظر كيف نبين لهم الآيات ثم انظر أنى يؤفكون »^(٢).
ففي جملة « يأكلان الطعام » كناية مهذبة ، ورقة في التعبير ، وعدول عن الألفاظ التي تؤدي هذا المعنى في صراحة محرجة .

أو جمال المقابلة في قوله تعالى : « فليضحكوا قليلاً ، وليبكوا كثيراً جزاء بما كانوا يكسبون »^(٣).

وقوله تعالى : « لكيلا تأسوا على ما فاتكم ، ولا تفرحوا بما آتاكم والله لا يحب كل مختال فخور »^(٤).

أو جمال الجناس في قوله تعالى : « وهم ينهون عنه وينأون عنه وإن يهلكون إلا أنفسهم وما يشعرون »^(٥).

وقوله تعالى : « فأما اليتيم فلا تقهر ، وأما السائل فلا تنهر »^(٦).

(د) التراجم :

كان المفهوم أن تؤخر الكلام عن التراجم الأدبية إلى موضع آخر من الكلام عن تاريخ الأدب ، ولكن الترجمة الأدبية تحتاج دائماً إلى عرض النصوص الأدبية المختارة من كلام صاحب الترجمة ؛ لندرس في ظلها خصائصه الفنية ، واتجاهاته الأدبية بوجه عام ؛ ولهذا آثرنا أن نجعل دراسة التراجم لوناً رابعاً من الدراسة النصية ، التي بينا طريقتها في الشعر والنثر والقرآن .

والترجمة تشمل أمرين أساسيين هما : حياة الأديب ، وأدبه ، أما ترتيب الأمرين في الدراسة فهو أن نبدأ بحياة الأديب ، ثم نعرض بعد ذلك لأدبه ، ويغالي بعضهم فيدعي أن من الممكن البدء بالكلام عن شعر الشاعر ونثر الكاتب ، وفهم حياة كل

(١) سورة الإسراء - الآية (٢٩) .
(٢) سورة التوبة - الآية (٨٢) .
(٣) سورة الأنعام - الآية (٢٦) .
(٤) سورة المائدة - الآية (٧٥) .
(٥) سورة الحديد - الآية (٢٣) .
(٦) سورة الضحى - الآيات (٩ - ١٠) .

منهما من هذا الأدب ، ولكن هذا غير ممكن دائماً ؛ لأن الأدب الذى يكفى لتصوير حياة الأديب لا سبيل إلى درسه ، ولا تتسع له المناهج المدرسية ، وربما لا نجد فى كلام هذا الأديب شاعراً كان أو ناثراً ما يكفى لتكوين هذه الصورة التى تبرز فيها جميع المعالم التى نحرص عليها فى حياة الأديب .

ويجب فى عرض حياة الأديب أن نلاحظ ما يأتى :

- ١ - أن نعرضها فى أسلوب قصصى شائق .
- ٢ - أن نشير إلى بيئته الطبيعية ، وبيئته الاجتماعية ، ومدى تفاعله مع بيئته .
- ٣ - أن نتحدث عما عسى أن يكون قد قام به من رحلات وأسفار وأثرها فى أدبه .
- ٤ - أن نوضح علاقته بالبارزين فى عصره من أعلام السياسة والأدب ، ولا مانع مطلقاً من أن نسوق فى خلال قصة الأديب شيئاً من كلامه ، فإذا ما انتهينا من الحديث عن حياة الأديب ، انتقلنا إلى أدبه ، وهنا تؤخر الكلام ، ونقدم النماذج التى اخترناها ؛ لندرسها ونستنبط منها ما نريد الوصول إليه من خلق الشاعر ، وخصائصه الفنية ، ومدى موافقته أو مخالفته لأدب عصره . . إلى غير ذلك ، أى أننا ندع شعر المتنبي ينطق بطموحه وفخره وتمكنه من اللغة ، وندع شعر شوقي يترجم عن ترفه ووطنيته وثقافته التاريخية ، وندع كلام المنفلوطى يشرح لنا أسلوبه المشرق الجذاب . . وهكذا .

أمثلة لأخطاء بعض المدرسين فى تدريس الأدب

- من السهل أن نستنبط مما سبق أوجه الصواب وأوجه الخطأ فى تدريس الأدب ، غير أن هنالك بعض أخطاء ، نحتاج فى توقيها إلى التنبيه عليها ، ومنها :
- ١ - التزام الشرح الفردى للأبيات ، وعدم العناية بربط بعض الأبيات ببعض ؛ فى ذلك تمزيق لوحدة الفكرة ، وتشويه لجمال الصورة الأدبية .
 - ٢ - الوقفات البلاغية التذوقية قبل الاطمئنان إلى فهم المعنى العام .
 - ٣ - الإسراف فى تحميل النص ما لا يحتمله من ضروب الاستنباط والأحكام .
 - ٤ - عدم العناية بقراءة الطلاب النص مرات كافية .
 - ٥ - استعمال العبارات المجازية فى وصف الكلام ، مثل قولهم :

- ديباجة مشرقة — أسلوب ناصع — خيال بارع — معنى فخيم .
- ٦ — استقلال المدرس بالشرح والتعليق والاستنباط ، وطفانيته في ذلك على حق التلميذ وحرية .
- ٧ — اقتضاب النصوص لمجرد الوصول إلى الأحكام الأدبية العامة .

ربط درس الأدب بغيره

بيننا في الفصول السابقة أن الطريقة السديدة في تدريس اللغة ، هي التي تعالج فروعها أو أكثرها وحدة متماسكة ، وفي فترة واحدة ؛ فيدرب الطلاب على القراءة والتعبير ، والاستعمال اللغوي ، والتذوق الأدبي في وقت واحد ، وفي موضوع واحد ، ويحكم الربط بين ألوان النشاط اللغوي جميعها ؛ لتتجه متعاونة نحو الغاية المرسومة والأدب مادة طيبة لينة ، يمكن استخدامها والاعتماد عليها في تدريس جميع الفروع تقريباً :

- ١ — فهو مادة صالحة للقراءة ، وتحصيل مزاياها الشكلية والموضوعية .
- ٢ — وهو محور الدراسات البلاغية النقدية الناجحة .
- ٣ — وموضوعات الأدب تصلح لتدريب التلاميذ على التعبير الشفوي والكتابي بجميع صوره ، كالوصف والخطب والمناظرات ، وشرح النصوص الأدبية ، ونثر الأبيات الشعرية من خير الوسائل للتدريب على التعبير .
- ٤ — الطريقة السديدة في تدريس القواعد ، هي التي تعتمد — في اختيار الأمثلة — على النصوص الأدبية ، وكذلك التطبيقات النحوية والصرفية ، وهكذا نجد أن الأدب مرتبط بجميع هذه الفروع ، فينبغي أن نعمل على توثيق هذا الربط .
- ٥ — وبين الأدب والتاريخ علاقة وثيقة ، فالأديب لا يستغنى عما يكمل ثقافته من التاريخ ، والتاريخ — كذلك — مادة خصبة للأديب ، ينظم فيها شعره ، وينشئ مقالاته وقصصه ، إلى غير ذلك من وجوه العلاقة بينهما .

وإذا كان للنص الأدبي صبغة تاريخية فلا مندوحة لنا عن الربط بين النص ومناسبة التاريخية ، وقد شرحنا ذلك سابقاً ، وربما لا يتكفل النص الأدبي بتكوين الصورة

التاريخية ، مستكملة الحلقات ؛ لأن النصوص الأدبية ليست كالنصوص التاريخية ، في عرض التاريخ مفصلاً مرتباً ، وليس من مهمة الأديب أن يتعقب الحوادث التاريخية ، فيسجلها بنظامها وترتيبها الزمني ، وفي هذه الحالة يكون من واجب المدرس — بعد أن يفرغ من النص الأدبي — أن يعرض شيئاً من التاريخ المتصل به ، حتى يخرج الطالب بفكرة متكاملة . فمثلاً : في الحوار الأدبي الرائع بين عبدالله بن الزبير وأمه أسماء بنت أبي بكر ، حين أحاط به الحجاج في مكة ، نستطيع — بعد فهم هذا الحوار — أن نتابع القول ، فنقول مثلاً : وسمع عبد الله لنصيحة أمه ، وجاهد واستبسل حتى استشهد ، ولم يتورع الحجاج عن التمثيل به ، ولم يرع للبيت الحرام حرمة ؛ وبهذا تفرق حزب عبد الله ، واستتب الأمر لبني أمية في الحجاز ، وكسب الحجاج حظوة لدى عبد الملك . ٦ — وإنا لنطمح في أن نربط بين الأدب والنواحي الفنية الأخرى كالرسم مثلاً ، ونستطيع أن نهتدي إلى الطلاب الموهوبين في الرسم ، ونرشدهم إلى إخراج بعض الصور الأدبية في لوحات فنية يرسمونها ، ونجعل من ذلك مادة لإثارة المنافسة بين الطلاب ، وتشجيعهم بعرض هذه اللوحات في الفصل ، أو في معرض اللغة العربية ، أو نخصص لها جانباً من مجلة المدرسة ، أو نحو ذلك ، وقد رأينا أمثلة ناجحة لهذه اللوحات ، رسمها بعض الطلاب ، وكتبوا فيها بخط جميل الأبيات الشعرية التي تمثلها .

ومن أمثلة ذلك تصوير وقفة امرئ القيس مع زميله بين أطلال الأحبة ، التي قال فيها : قفا نبك من ذكرى حبيب ومنزل ... وتصوير الليل الطويل الذي استقبله النابغة في قوله :

تقاعس حتى قلت ليس بمنقض وليس الذي يرعى النجوم بائب
وتصوير قول بشار :

كان مثار النقع فوق رموسنا وأسيافنا ليل تهاوى كواكبه
وتصوير قول المتنبي وهو راكب حصانه مخترقاً شعب بوان :

فسرت وقد حجبن الشمس عنى وحنن من الضياء بما كفاني
وألقي الشرق منها في ثيابي دنانيراً نفر من البنان

التمرينات الكتابية

كما تعالج النصوص الأدبية بالدراسة الشفوية يمكن — كذلك — أن تتخذ هذه النصوص مادة للتمرينات الكتابية ، فتكون تدريباً شائعاً على نوع من التعبير الإبداعي ، زيادة على تثبيت الحقائق في أذهان التلاميذ ؛ ولذلك يطلب من المدرسين أن يضمنوا التطبيقات أسئلة في النصوص المدروسة ، أو فيما يشبهها بجانب أسئلة التطبيق النحوي والصرفي ، وأسئلة القراءة ، وإذا أحسن اختيار أسئلة النصوص ، كان ذلك أدعى إلى حمل التلاميذ على العناية بها ، والانتفاع بدرسها .

ولإننا نقرر — مع الأسف — أن كثيراً من هذه الأسئلة لم يبدل فيها جهد ، ولم يقصد بها إلا تكملة العدد المطلوب ، وليس وراءها فائدة كبيرة للتلاميذ ، وفيما يلي بعض الأمثلة :

١ — يكتب في صدر السؤال بيت من الشعر ، وبعده السؤال الآتي :

لمن هذا البيت ؟ وفي أي غرض قاله ؟ اكتب بيتين قبله ، وبيتين بعده .

فهذا سؤال تافه ، لا يثير نشاطاً ، ولا يبعث تفكيراً ، وغاية ما فيه أنه اختبار في التحصيل والحفظ ، وربما جاء هذا السؤال في التطبيق الأول من العام الدراسي ، والتلاميذ لم يدرسوا إلا نصاً واحداً هو الذي اختير منه هذا البيت ، فصاحب النص معروف ، والغرض الذي قيل فيه النص معروف كذلك .

أما اختبار الحفظ الذي يقصد إليه السؤال ، فيمكن بطرق أخرى خير من هذه الطريقة ؛ إذ يستطيع المدرس أن يختبر هذا الحفظ شفويّاً ، وله أن يقتطع من أول كل حصّة خمس دقائق لهذا الاختبار ، وقد جربت هذه الطريقة ، فنجحت في حمل التلاميذ على الحفظ ، وبخاصة التلاميذ الكسالى الذين يضيقون بحفظ النصوص ، ويزداد نجاح هذه الطريقة إذا استعمل المدرس كراسة المكتب ، ورصد فيها درجات للتلاميذ في كل اختبار من هذا النوع .

٢ — يذكر السؤال أبياتاً تعقبها الصيغة الآتية :

اشرح هذه الأبيات في عبارة أدبية ، ثم بين ما راقك فيها من جمال التعبير ، ودقة التصوير .

والمطالبة بشرح الأبيات أمر ضروري ولا غبار عليه ، ولكن الجزء الثاني من السؤال

قد أصبح مبتذلاً لكثرة استعماله ، حتى إن الطلاب يتنبشون به في كثير من الامتحانات ويعدون له العدة فيحفظون مجموعة من العبارات العامة التي تليق بجمال التعبير ، ودقة التصوير ، ثم يديرون هذه العبارات في الإجابة عن كل سؤال يشبه هذا السؤال ، ولهذا ينبغي في أسئلة التدقيق ، أن يراعى فيها التحديد والقصد إلى شيء معين بارز في موضوع السؤال .

٣ - بم امتازت الخطابة في صدر الإسلام ؟ مثل :

فهذا السؤال يقضى بتقديم الحقائق والأحكام ، وتأخير الاستشهاد ، وقد يوفق الطالب - إلى حد كبير - في عرض هذه الحقائق والأحكام ، فيذكر كثيراً من مزايا الخطابة في صدر الإسلام ، ولكن الشواهد التي يعرضها بعد ذلك ، لا تمثل الحقائق التي ذكرها .

على أن هذه الإجابة بهذا الترتيب لا تصور لنا مدى قدرة الطالب على أن يستنبط من النصوص الأحكام الأدبية ، وتظل معلوماته من تاريخ الأدب في عزلة عن الأدب نفسه ، وهذا ما نلاحظه في أوراق الامتحانات العامة ، ولاشك أن موضوع هذا السؤال مما ينبغي أن يختبر فيه الطلاب ، ولكن يجب تقديم المثال على المزايا ، فيصاغ السؤال على الصورة الآتية ، أو ما يماثلها : اكتب نموذجاً مما تحفظه من الخطب في صدر الإسلام ، ثم استنبط مما تكتبه الخصائص الفنية للخطابة في ذلك العصر ، أو ثم بين فيما تكتبه الخصائص الفنية ؛ فهذا الترتيب هو الذي دعونا إليه في الدراسة ، فينبغي مراعاته - كذلك - في التدريبات ؛ حتى لا يعتمد الطلاب إلى المختصرات المبتورة ، يستظهرون منها الأحكام الأدبية دون أن يبذلوا جهداً في فهم النصوص ومعانيها ، ولاشك أن السؤال بصيغته المعدلة يعود الطلاب دقة الاستنباط ، والصدق في الأحكام ، والقصد فيها .

ومثل هذا السؤال المطالبة بذكر خصائص الأسلوب العلمي . أو الأسلوب الأدبي مع التمثيل ، أو ذكر مظاهر التجديد في الشعر الحديث مع التمثيل .

أما الأسئلة الجيدة فهي التي تختبر الفهم الدقيق ، والتدقيق الأدبي ، والقدرة على الاستنباط . . . إلى غير ذلك من الأغراض الهامة ، ومن أمثلتها :

١ - أن نعلم إلى فكرة عامة في أحد النصوص ، عرضها الشاعر في عدة أبيات ونطلب من التلاميذ أن يعرضوا بأقلامهم صورة هذه الفكرة مقترنة بشواهدا ، مع

- إبداء رأيهم فيها ، ففي هذا السؤال اختبار للفهم والحفظ والذوق جميعاً .
- ٢- أو أن نعرض على التلاميذ أبياتاً لم يدرسوها ، واكنها في مستوى ما درسوه ، ونطلب إليهم شرحها ونقدها ، ومدى تصويرها للخصائص الفنية التي سبق استنباطها .
- ٣- أو أن نضع أمام التلاميذ طائفة من المعاني التي وردت في النصوص المدروسة ونطلب إليهم توضيح هذه المعاني ، وكتابة الأبيات التي وردت بها .
- ٤- أو نعرض عليهم عبارات ، أو أبياتاً من الشعر ، لم تسبق دراستها . ونطالبهم بأن يذكروا من محفوظهم العبارات ، أو الأبيات التي تتفق معها في المعنى ، مع عقد موازنة بين ما هو أمامهم في السؤال وما يأتون به .
- هذه نماذج من الأسئلة التي تختبر النواحي الهامة ، عرضناها على سبيل المثال ، وللمدرسين أن يبتكروا أسئلة أخرى تحقق الغاية المرسومة لدروس الأدب .

مرجع الطلاب

لا يستغنى الطلاب عن مراجع يعودون إليها في دراسة النصوص وما يتصل بها من ألوان الدراسات الأدبية المختلفة ، ومن هذه المراجع :

(١) كتاب النصوص :

وقد أحسنت الوزارة صنفاً بوضعها مواصفات للكتب الدراسية تحقق الغايات المطلوبة ؛ ليلتزمها المؤلفون ، وتكون أساساً للمفاضلة بين الكتب التي تقدم في مسابقات التأليف .

وأهم ما يجب مراعاته في كتاب النصوص :

- ١- أن يشتمل على طائفة من النصوص تزيد على القدر الذي حدده المنهج للدراسة والحفظ ؛ وذلك ليتسع أمام المدرسين مجال الاختيار .
- ٢- ألا تكون النصوص مسرفة في الطول أو الاقتضاب .
- ٣- أن تتكفل النصوص بعرض صور وافية للعصر المدروس من النواحي الفنية والاجتماعية والسياسية ونحوها .

٤ - أن تتنوع طريقة الكتاب في عرض النصوص وشرحها ، وذلك :

(أ) بأن تشرح أكثر النصوص شرحاً أدبيّاً وافياً ، مع العناية بتحليل النص إلى أجزائه الأساسية ، واستنباط كل ما يتصل بالنص من أحكام فنية ، وصور للبيئة أو العادات أو نحو ذلك ، ومن الخطأ ما تسير عليه بعض الكتب في شرح النصوص ، فتعرض الأبيات مرقمة في النصف الأعلى من الصفحة ، وتعرض في النصف الأسفل شروح الأبيات مرقمة أيضاً ، بحيث يكون لكل بيت شرح مقابل له في سطر أو سطرين .

ومن الإنصاف أن نقرر أن الكتب المقررة قد سلمت من هذا الخطأ .

(ب) وتشرح بعض النصوص شرحاً موجزاً ، يسمح للطلاب بأن يزيدوا عليه .

(ج) وتترك بعض النصوص السهلة القصيرة ، ليستقل الطلاب بفهمها مهتدين إلى ذلك بأسئلة تذكر بعدها .

٥ - أن يعنى الكتاب بشرح مناسبات النصوص ، وبالتعريف بأصحابها .

٦ - بعد عرض مجموعة كافية من النصوص المختارة من أحد العصور تجمع الأحكام

التي استنبطت من النصوص ، وتبويب وتنسيق لتكوين صورة عامة لأدب هذا العصر ، ولإقامة جزء من بناء تاريخ الأدب .

(ب) المطبوعات المدرسية :

ونقصد بها المذكرات التي يطبعها المدرسون أحياناً ؛ ليسدوا بها النقص الذي في الكتاب المدرسى ، أو ليعرضوا فيها على الطلاب نماذج جيدة من دراسة النص الأدبي وطريقة تحليله وتذوقه ، أو لغير ذلك من الدواعى التي يفتن إليها المدرسون الموهوبون النابهون .

(ج) الكتب الأدبية المطولة :

لا يجمل بنا أن نسقط من حسابنا هذا النوع من الكتب ، فهى من أهم المراجع الأدبية ، ويحسن بنا أن ندفع الطلاب إليها ، وأن نغريهم بها ، فنعرض في حجرة الدراسة شيئاً منها ، ونقرأ على الطلاب بعض فصولها الشائقة ، ثم نطالبهم بمتابعة القراءة في

المكتبة أو خارجها ، وقد جربت هذه الطريقة في إحدى المدارس النموذجية ، فأدت إلى نتائج قيمة ، وحفزت الطلاب على التماس هذه المراجع ، بل شرائها واقتنائها .

(د) كراسات المجهود الشخصي :

وهي كراسات ينشئها الطلاب لأنفسهم ، يسجلون فيها عن كل نص يدرسونه شيئاً من الأسئلة الهادفة ، أو أسرار الجمال في النص ، أو ما يمكن استنباطه منه ، أو نحو ذلك من الفوائد التي عرض لها المدرس في شيء من السعة والتفصيل أكثر من الكتاب ، ويستطيع الطالب النابه أن يجعل من هذه الكراسة معرضاً لرأيه الحر ، وجهده المستقل .

هذا التنوع في المراجع لا يجعل من الطلاب نسخاً متشابهة ، ويعدهم للدراسة الجامعية ، التي تتطلب الاستقلال والتصرف الذاق ؟

مشكلة حفظ النصوص

(أ) مظاهر المشكلة وضررها :

ليس بين المدرسين من لا يشكو انصراف التلاميذ عن حفظ النصوص ، وزهدهم في هذا الحفظ ، فالحفظ أثقل الواجبات عليهم ، وأقلها حظاً من اهتمامهم . ولا شك أنها ظاهرة خطيرة بليغة الضرر ، فإذا تفاضينا عنها ، ولم نبادر بعلاجها ، ترتب عليها في المستقبل تخريج أفواج من الطلاب ، لا ينتفعون بما مروا به من دراسات أدبية ، ولا يحسنون إنشاء الكلام البليغ الذي يعتمد في أكثر صورته على وفرة المحفوظ ، وسعة المحصول الأدبي ، ولا يحسنون — كذلك — الأداء الجيد ، والنطق السليم ، ولا يحسنون شيئاً من المتعة الفنية ، التي يوحى بها جمال الأدب .

(ب) أسباب هذه المشكلة :

- ١ — في طبيعة هذه الأسباب أن الحفظ من أصعب العمليات الذهنية ، فالذهن يعاني في الحفظ كثيراً من المشقة والعنت ، وهو أمر يتطلب الانقطاع والتفرغ فترة من الوقت ، يحس فيها التلميذ أنه أسير مقيد ، محروم حقه من الحرية والانطلاق .
- ٢ — قد تكون المادة المطاوب حفظها جافة صعبة ، يعوزها التشويق والإثارة .

٣ - قد تكون طريقة المدرس في شرح النص طريقة عقيمة ، لا تؤلف بين النص وقلوب التلاميذ ، ولا تكشف لهم عما يفيض به النص من ألوان الجمال الفني ، الذي يستميلهم ، ويبدد سآمتهم ، ويحمل على الاحتفال به ، والإقبال عليه .

٤ - يلجأ كثير من المدرسين - في حمل التلاميذ على الحفظ - إلى الإرغام والتهديد ؛ وبهذا يبدو الحفظ أمام التلميذ أمراً ثقيلاً بغيضاً .

٥ - يتهاون كثير من المدرسين ، ويقصرون في تتبع الحفظ ، ومحاسبة التلاميذ عليه ، ويضمنون بالوقت أن يصرف في اختبار التلاميذ بصفة منتظمة مطردة من وقت لآخر ، أو يهملون هذا النوع من الاختبار في التدريبات الكتابية بالطريقة السديدة التي شرحناها .

٦ - أكثر المدرسين ينصرفون في حصص النصوص إلى الشرح ، ولا يهتمون بتدريب التلاميذ على قراءة النص تدريباً كافياً ؛ ومن المعلوم أن كثرة القراءة مع اليقظة والعناية ، مما يساعد على الحفظ .

علاج هذه المشكلة :

لا يحمل بنا أن نهيب هذه المشكلة ، أو أن نيش من التغلب عليها ؛ فهؤلاء التلاميذ الذين نشكو زهدهم في حفظ النصوص ، يحفظون الأناشيد ، ويرددونها منغمة حيناً ، وغير منغمة حيناً ، في كثير من الزهو والسرور والاعتداد بالنفس ، بل إن منهم من يحفظ عشرات من القطع ، وعشرات من الأمثال ، وعبارات التفكه والتندر .

ومن هؤلاء التلاميذ أنفسهم يختار أعضاء الفرق التمثيلية بالمدارس ، وإن منهم من يحفظ في رواية واحدة حواراً ثرياً أو شعرياً ، قد يفوق في مقداره ما يكلف حفظه من النصوص الأدبية والقرآنية طول العام ، وقد سهل على هؤلاء جميعاً حفظ الأناشيد ، والأمثال ، والفكاهات ، والتمثيلات ؛ لأن نفوسهم مهياة ، والخوافز على الحفظ موفورة .

وإذن فعلاج هذه المشكلة يتطلب تهيئة نفوس التلاميذ للحفظ وخلق الحافز عليه ، ومن وسائل ذلك :

١ - عدم تقييد التلميذ دائماً بما يحفظ ، بل تركه حراً يختار من النصوص المدروسة ما يميل إلى حفظه ، ولنا أن نطالبه بمقدار معين لا ينقصه .

٢ - العناية في الشرح بتجلية ما في النص من ألوان الجمال الأدبي ، وأخذ التلاميذ بتذوق هذا الجمال وترديده .

- ٣ - الإغراء والتشجيع بعقد المسابقات ، وإجازة المجيدين ، والتنويه بهم في الإذاعة المدرسية ، وفي صحيفة المدرسة .
- ٤ - إرشاد التلاميذ إلى أسهل الطرق لحفظ النصوص (وقد أوضحنا ذلك في كلامنا عن طرق الحفظ) .
- ٥ - اهتمام المدرسين باختبارات الحفظ شفويًا وتحريريًا .
- ٦ - بيان فوائد الحفظ ، وتوضيح أثره في نبوغ الأدباء والشعراء ، مع التمثيل ببعض الأعلام الذين اعتمدوا في نبوغهم الأدبي على ما حفظوه منذ الصغر ، مثل البارودي وشوقي وحافظ والمنفاوطي .
- ٧ - اختيار النصوص مما يميل إليه التلميذ ، كالقصص ، ووصف الطبيعة ، وأشعار البطولة والفكاهة ونحوها ، على أن يراعى في ذلك من التلميذ .
- ٨ - ربط الأدب بالتصوير ، كلما أمكن ذلك ، فكما يستطيع الأديب رسم صورة بالفاظه وخياله ، يستطيع الفن رسم هذه الصورة بألوانه وظلاله ، وفي هذا الربط ما يساعد على الحفظ ، ويغري به .

رابعاً : تاريخ الأدب

نعرض فيما يلي للون الرابع من الدراسات الأدبية ، وهو تاريخ الأدب ، بعد أن تحدثنا عن الأناشيد ، والمحفوظات ، والنصوص الأدبية .

المراد بتاريخ الأدب :

هو علم يبحث في أصول اللغة ، ويتتبع ظواهرها ، وعوامل نهضتها أو سقوطها في عصورها المختلفة ، ويبين ما أثر فيها من العوامل السياسية والاجتماعية والطبيعية ، ويروى لنا حياة النابهين من أعلام اللغة والأدب ، وما كان لهم من آثار بيّنة في الإنتاج اللغوي والأدبي .

ولا يخرج تاريخ الأدب عن أن يكون فرعاً من التاريخ العام ، ولكنه مقصور على الظواهر الأدبية ، والتطورات الفكرية للأمة ، ومدى مشاركتها في الآداب الإنسانية ، والحضارة البشرية ، المستمدة من إنتاج الفكر أو الوجدان .

(ب) الغاية منه :

١ - أن ننمى فى الطلاب حب البحث عن الآثار الأدبية المختلفة ، التى تفاعلت مع الأحداث السياسية والاجتماعية ، فخلقت طوراً جديداً من أطوار اللغة ، أو ظاهرة من ظواهر الأدب.

٢ - أن يتخذ الطلاب من دراسة أعلام الأدب قدوة لهم ، فيترسمون خطاهم ، وينهجون منهجهم ، وبخاصة طلاب المرحلة الثانوية التى تشتد فيها حاجة الشبان إلى المثل الجديرة بالمحاكاة .

٣ - الإلمام بما طرأ على اللغة من عوامل النهوض والسقوط ، ومدى مساهمة اللغة للحياة العامة .

٤ - يعد تاريخ الأدب مرآة صادقة للتطور الفكرى والوجدانى للأمة ، وسجلاً واعياً لأهم مقوماتها وهو اللغة ؛ وهو لذلك يؤدى فائدة التاريخ العام .

(ج) تطور تدريس تاريخ الأدب :

لا يعنينا الآن أن نتبع هذه الدراسة منذ العصور البعيدة ، وحسبنا أن نعرض لها فى التعليم المدرسى فى العصر الحديث.

مرت هذه الدراسة بفترات مختلفة اللون والطابع ، وسنجتزئ هذه الفترات ، فنردها إلى فترتين ، بينهما فروق جوهرية : الفترة الأولى ، ونسميها « المدرسة القديمة » والفترة الثانية ، ونسميها « المدرسة الحديثة » .

ففى المدرسة القديمة :

(قبل عشرين سنة تقريباً) كان طابع الدراسة هو :

١ - اتساع المناهج وازدحامها بالموضوعات النظرية العميقة ، التى لم يستعد التلاميذ لفهمها ، ويكفى أن نذكر أن منهج السنة الأولى بالمدارس الثانوية - حين كانت الدراسة بها خمس سنوات - كان يصدر بالموضوعات الآتية : الأسلوب الجيد والأسلوب الركيك - تأثر الأدب بالبيئة والثقافة والحكم . . . ونحو ذلك .

٢ - كانت هذه الموضوعات تستأثر بمعظم الوقت والجهد ، وتطغى على المادة الأدبية

نفسها ؛ وبهذا كان تاريخ الأدب يدرس في عزلة تامة عن الأدب .

٣- كان موقف الطالب من هذه الدراسة موقفًا سلبيًا ؛ إذ كان عليه أن يتقبل الأحكام والقضايا دون اهتمام بالبحث عن دواحيها وأسبابها من الآثار الأدبية نفسها ، وكان ذلك من عوامل مله وسأمته ؛ لما في تلك الدراسة التلقينية الإلقائية من إنكار لحرية ، وإهدار لشخصيته .

٤- كانت النصوص لا تختار لروعيتها وجمالها ، ولا تدرس لتحقيق الغاية الفنية من المتعة والإعجاب والتذوق ، وإنما كانت تختار لتكون تطبيقاً على تاريخ الأدب ، ونماذج يستشهد بها على أحكامه ، وهكذا طغى تاريخ الأدب على الأدب نفسه . وكان ذلك مثار الشكوى من أن التلاميذ لا يتذوقون الأدب ولا يحفلون به .

٥- أدت كثرة الموضوعات والتراجم المقررة إلى أن حفظ التلاميذ مجموعة من العبارات يديرونها في وصف الظواهر الأدبية ، والخصائص الفنية لعصر أو أديب ، وهي عبارات عامة مجازية ، يعوزها الضبط والتحديد ، وعلى هذا أصبح كل شاعر - في رأى التلاميذ - مشرق الديباجة ، جيد السبك ، محكم الصوغ ، فحل المعانى ، جزل الألفاظ . إلى غير ذلك .

٦- كانت أسئلة الامتحانات لا تتطلب من التلاميذ إلا سرد مجموعة من هذه الأحكام أما المادة الأدبية نفسها ، فقد قلت العناية بها في الامتحان ، كما قلت في الدراسة .

أما المدرسة الحديثة :

فقد صار لها في تدريس تاريخ الأدب طابع جديد ، يختلف عن الطابع السابق ، ويعالج كثيراً من عيوبه ، وهذه أهم معالمه :

١- صارت الدراسة النصية أساس الدراسات الأدبية ، وأصبح تاريخ الأدب تابعاً للأدب ، ونابعاً منه ، بمعنى أن الدراسة تنصب أولاً على النصوص الأدبية لذاتها ، ثم تأتى الأحكام الأدبية في ظلها .

٢- صارت النصوص الأدبية تختار للجمال والروعة من جهة ، ولتصوير ألوان الحياة في العصر الذى تمثله ، من جهة أخرى .

٣- أثر المنهج الحديث فكرة التطور الطبيعى للأدب ، فرتب العصور الأدبية ترتيباً زمنياً ؛ إذ بدأ بنصوص العصر الجاهلى ، وانتهى بنصوص العصر الحديث .

وهناك آراء أخرى في مناهج الدراسة الأدبية ، نعرضها ونناقشها فيما يلي :

(١) يرى بعض المربين أن يبدأ الطلاب بدراسة العصر الحديث ، وينتهيوا بالعصر الجاهلي ، وحجتهم في ذلك أن أدب العصر الحديث أسهل تناولا من أدب العصر الجاهلي ، وأنه أقرب إلى نفوس الطلاب ؛ لأنهم يعيشون فيه ، وينفعلون به ، ولكن هذه الحجة لا تثبت للمناقشة ، فكثير من الأدب الحديث يتسم بالدقة والعمق وبعد الخيال ؛ ولهذا يصعب فهمه على الطلاب .

ومن جهة أخرى نرى أن أدب العصر الجاهلي تنحصر صعوبته في ألفاظه الغريبة ، ولكن هذه الألفاظ خطبها حين يسير ، فهي لا تستعصى على الشرح ، ومتى شرحت انكشفت للتلاميذ المعاني في سهولة وسرعة ؛ لأنها معان فطرية ، لا عمق فيها ولا تعقيد ، على أنه لا يعز علينا أن نؤثر النصوص السهلة التي لا تثقلها المفردات اللغوية الغريبة فيما نختار للدراسة من أدب العصر الجاهلي .

ومن جهة ثالثة إذا بدأنا بالعصر الحديث فسنضطر دائماً إلى أن نحيل الطلاب على مجهول في فهم الأحكام الأدبية ، وتتبع التطور الأدبي ، وبيان ذلك أن الأحكام الأدبية لعصر من العصور تستند — على سبيل الموازنة — إلى خصائص العصر السابق ، الذي لم يدرسه الطلاب ، فعلينا أن نقول مثلاً في وصف النثر الحديث : إنه نثر تغلب عليه سهولة اللفظ ، وقد تخلص من قيود المحسنات البديعية ، وتكلف الزخرفة اللفظية التي كانت تثقل النثر في العصر المملوكي والعثماني ، عصر التدهور والانحطاط الأدبي ، والطلاب لا يعلمون شيئاً عن الأدب في هذا العصر .

وستقول حتماً : إن البارودي جدد الشعر ، ورفع من وهده ، ورد إليه بهجته وقوته ، التي كانت له في العصر العباسي الأول أيام بشار وأبي نواس وأبي تمام وابن الرومي ، والطلاب لا يعلمون شيئاً عن هذا كله .

وحينما ندرس العصر العباسي سنضطر — في تقرير الأحكام الأدبية — إلى الموازنة بين أدب هذا العصر وأدب العصر الأموي أو الجاهلي ؛ للملاحظة مظاهر التطورات الأدبية ، وهكذا سنحيل الطلاب دائماً على أشياء يجهلون ، وعصور لم يدرسوها .

(ب) ويرى بعض المربين ألا يكون للاعتبارات الزمنية دخل في رسم مناهج الدراسة الأدبية ، ولكن تقوم مناهج هذه الدراسة على الاعتبارات المكانية ، ومعنى هذا أن ندرس

مثلاً أدب الجزيرة العربية في كل العصور ، أو أدب العراق ، أو أدب الشام ، أو أدب مصر ، أو أدب الأندلس ، أو أدب المغرب ، والفرق بين الرأيين أن دراسة الأدب في عصر محدد تعتبر دراسة أفقية ؛ لأنها تسير في قطاع زمني سيراً أفقيّاً يشمل البيئات المختلفة ، ففي العصر العباسي مثلاً ندرس أدب العراق وأدب الإمارات التي قامت في الشام ، ويمكن كذلك دراسة الأدب في مصر وفي الأندلس .

ودراسة الأدب في بيئات تعتبر دراسة رأسية ؛ لأنها تتبع الأدب في بيئة محدودة تتبعاً طويلاً عبر العصور ، ويتضح ذلك من الشكل الآتي :

البيئات والأوطان العربية						العصور التاريخية
الجزيرة العربية	الشام	العراق	مصر	الأندلس	بلاد المغرب	
						العصر الجاهلي
						عصر صدر الإسلام
						العصر الأموي
						العصر العباسي الأول
						العصر العباسي الثاني (الدول والإمارات)
						عصر المماليك
						عصر العثمانيين
						العصر الحديث

ودراسة الأدب في بيئات لا يمكن أن تقتيد بهذا الخط الرأسي ، ولكنها تستوجب — في كثير من الأحوال — التعرض للأدب في بيئة أخرى مجاورة أو بعيدة ، وذلك للموازنة والتوضيح ، فكأننا بهذا نشوئ إلى الرأي الأول ، أو نقرب منه ؛ لأن التطورات الأدبية ترتبط وتتأثر بالأحوال السياسية ، وربما تناولت هذه الأحداث السياسية أكثر من بيئة وشمل كل حادث منها أكثر من وطن عربي ؛ فتتحد النتائج أو تتقارب تبعاً لذلك .

(ح) وهناك رأي ثالث ، لا يتقيد بالاعتبارات الزمانية ولا المكانية ، ولكنه يفضل أن يدرس الأدب فوناً مختلفة ، فيدرس مثلاً الوصف في الشعر في جميع العصور وجميع البيئات ، أو ندرس الخطابة ، أو المقالة ، أو القصة ، أو المسرحية ، أو نحو ذلك . ولكن هذا اللون من الدراسة لا يليق بطلاب المدارس وإنما هو أليق بالدراسة الجامعية ، للمتخصصين الذين يتقدمون للدرجات الجامعية العالية ؛ وذلك لحاجته إلى أن يعتمد على

رصيد ضخم من الدراسات الأدبية السابقة .

٤ - تخفف الطلاب من كمية الموضوعات والتراجم ، وأصبح مقياس الدراسة هو الكيف لا الكم .

محمل طريقة التدريس لتاريخ الأدب

١ - اختيار النصوص ، ودراستها بالطريقة السابقة .

٢ - استنباط الأحكام الأدبية ، والخصائص الفنية من النص ، مع العناية بفهم ما تصوره النصوص من ألوان الحياة السياسية أو الاجتماعية في العصر الذي تمثله .

٣ - بعد دراسة مجموعة من النصوص في عصر واحد ، أو لأديب واحد يجمع المدرس شتات الأحكام المتفرقة التي استنبطت من هذه النصوص ، ويكون منها صورة عامة للعصر أو الأديب ، وقد كنا فيما مضى نشكو إصراف المدرسين والمؤلفين في سرد الأحكام الأدبية ، والإقلال من الشواهد ، ونعني عليهم طريقتهم في الفصل بين الأدب وتاريخ الأدب ، وعدم عنايتهم بدراسة النصوص دراسة أدبية تحليلية ، وربط هذه الدراسة بما يلائمها من الأحكام الأدبية ، والآن نشكو انعكاس الأمر ، فكثير من المدرسين انتقلوا من تطرف إلى تطرف ، ولم يتخذوا مقاماً وسطاً ينصفون فيه الدراسة الأدبية ، ويستوفون صورتها المطلوبة ، وكل همهم الآن إنما هو عرض النصوص عرضاً متتابعاً ، أسبوعاً بعد أسبوع ، ينتقلون في ذلك من عصر إلى عصر ، أو من فن إلى فن ، أو من أديب إلى أديب ، دون أن يقفوا بطلابهم من حين إلى آخر ، يجمعون ما تفرق من الأحكام في إطار منسق ، لتكوين صورة للعصر ، أو الفن ، أو الأديب ، ويكاد طالب الصف الأول الثانوي يشرف على نهاية العام الدراسي وليس في ذهنه صورة واضحة للشعر الجاهلي ، تمثل الفنون التي عالجها ، والعوامل المؤثرة في كل منها ، وطريقة الشعراء في بناء القصيدة ، من حيث افتتاحها ، وتناول أغراضها ، ومدى ما يترأى في هذا الشعر من معالم البيئة الطبيعية ، والأوضاع الاجتماعية ، وما يترجم عنه الشعر من صفات العربي وعاداته ، في سلمه وحربه ، وظعنه وإقامته ، وما يمتاز به هذا الشعر من خصائص فنية في أسلوبه ومعانيه إلى غير ذلك . . . مما لا يحمل الطالب أن يجهله ، ولا يستغنى عنه في دراسة العصور التالية ، دراسة تعتمد على الموازنة ، وتتبع ظواهر التطور الأدبي في مختلف العصور .

ونستطيع أن نقول مثل هذا في طالب الصف الثاني بالنسبة إلى العصر العباسي أو الأندلسي ، وطالب الصف الثالث ، بالنسبة إلى العصر الحديث ، اللهم إلا بعض الأحكام المقتضبة ، التي يعوزها التحديد ، والتعليل ، والتمثيل .

خامساً : البلاغة

هذه هي الوحدة الخامسة من وحدات الدراسات الأدبية ، وطبيعي أن تعد البلاغة عنصراً أصيلاً في هذه الدراسات ؛ لأنها تلتقي مع الأدب في الأهداف والغايات المرسومة .
الغاية من درسها :

١ - الغرض من درس البلاغة هو تذوق الأدب وفهمه فهماً دقيقاً ، لا يقف عند تصور المعنى العام للنص الأدبي ، بل يتجاوزه إلى معرفة الخصائص والمزايا الفنية للنص .
٢ - تبين نواحي الجمال الفني في الأدب ، وكشف أسرار هذا الجمال ، ومصدر تأثيره في النفس .

٣ - فهم ما يدل عليه النص من ضروب المهارة الفنية للأديب ، وما يصوره من نفسيته ولون عاطفته .

٤ - إنضاج الذوق الأدبي في الطلاب ، وتمكينهم من تحصيل المتعة والإعجاب والسرور بما يقرءون من الآثار الرائعة ، وتمكينهم - كذلك - من إنشاء الكلام الجيد ، محاكاة لهذه الأنماط البلاغية التي يستجيدونها .

٥ - إقذارهم على إجادة المفاضلة بين الأدباء ، وعلى تقويم إنتاجهم الأدبي تقويماً فنياً سليماً .

وسائل تحقيق هذه الغاية :

أهم هذه الوسائل أن تعتمد الدراسات البلاغية على النصوص الأدبية الجيدة ، وأن يعنى أولاً بفهم هذه النصوص فهماً دقيقاً ، ثم يرد إليها البحث والنظر ؛ لاجتلاء ما تمتاز به من ألوان الجمال الفني ، وأثره في روعة الأسلوب ، وإمتاع القارئ ؛ فالرابطة بين الأدب والبلاغة - إذن - رابطة وثيقة ؛ لاشتراكهما في الغاية الأولى وهي تكوين الذوق الأدبي ،

أما الإسراف في الوقوف عند القواعد النظرية ، وحفظ المصطلحات البلاغية ، فهذا هو المنهج العلمي الفلسفي الذي بليت به البلاغة في بعض العصور ، وهو لا يمس الذوق الأدبي ، ولا يفيد في تربيته وإنضاجه .

وقد أخفقت دروس البلاغة في تحقيق غايتها حين كانت تدرس منعزلة عن الأدب ، وحين كان الاهتمام مقصوراً على الإلمام بالقواعد وحفظ التعاريف ، ومعرفة التقاسيم والأنواع ، تفهم من جمل مبتورة ، وأمثلة مصنوعة متكلفة .

تدريس البلاغة بين القديم والحديث :

لا يعنينا أن نرشد بالقديم إلى القرون الأولى التي نشأت فيها البلاغة ، ولكننا سنقتصر في بحث أسلوب تدريس البلاغة على التعليم المدرسي في العصر الحديث ، ولهذا التعليم طريقتان : طريقة المدرسة القديمة ، وطريقة المدرسة الحديثة ، ولكل مدرسة طابعها ومنهجها ، وأسلوبها .

أما طابع المدرسة القديمة فهو :

١ - تمزيق وحدة البلاغة ، وجعلها علوماً ثلاثة ، تعرف بعلوم المعاني والبيان والبديع ، ومن الغريب أن دراسة المعاني كانت تسبق دراسة البيان والبديع ، وهذا يعارض القاعدة التربوية التي تقضي بالانتقال من السهل إلى الصعب ، ولا شك أن المعاني أصعب العلوم الثلاثة .

٢ - تدريس البلاغة في عزلة عن الأدب ، واتخاذ الأمثلة من الجمل المقتضبة المبتورة ، والعبارات المتكلفة المصنوعة .

٣ - زيادة الاهتمام بالبحوث النظرية ، والفلسفات العميقة ، من التعاريف ، والتقاسيم والضوابط ، وذلك في الدراسة والامتحانات أيضاً .

وقد أدت هذه الدراسة إلى إخفاق البلاغة وقصورها عن تحقيق غاياتها من تكوين الذوق الأدبي في الطلاب ، وإغرائهم بتتبع الآثار الأدبية ، وتبين جمالها ، وكشف أسرار هذا الجمال ، وشعر الطلاب أن درس البلاغة شيء يبدو فيه التكلف ، فوقفوا منه موقف الحيرة والشك في قيمته الأدبية .

أما طابع المدرسة الحديثة فهو :

١ - أن البلاغة وحدة متكاملة ، ليس بينها فواصل ، ولكنها في مجموعها بحوث في مقومات الجمال الأدبي وأسراره الفنية .

٢ - القضاء على العزلة التي كانت بين درس الأدب ودرس البلاغة ، وجعل البلاغة جزءاً من الدراسات الأدبية ، التي يؤديها النص ؛ وبهذا محبت من درس البلاغة تلك الحمل التافهة ، والأمثلة المتكافة .

٣ - تخففت الدراسة والمناهج الحديثة من المصطلحات البلاغية ، وقل الاحتفال بالتقاسيم والتعاريف ، والصيغ المألوفة في إجراء الاستعارات . . . ونحو ذلك مما كان سبباً في انحراف البلاغة عن سبيلها السوي .

٤ - الاهتمام في درس البلاغة بتكوين الذوق الأدبي ، وإنضاج الحاسة الفنية .

٥ - معالجة الموضوعات البلاغية من الناحية النفسية الوجدانية ، وذلك بالتحدث عن الجو النفسي للفكرة أو النص ، وعن عاطفة الأديب ، وموسيقا الكلام ، واستجابة القارئ ونحو ذلك .

٦ - في المنهج الأخير الذي بدأ تطبيقه بالصف الأول الثانوي في العام الدراسي (١٩٦٠ - ١٩٦١) رأت الوزارة إلغاء حصّة البلاغة ، وإدماجها في حصص النصوص والأدب ، على أساس أن الفهم والتحليل ، والنقد والبلاغة ، كلها تدخل في حدود الدائرة الأدبية ، ورأت الوزارة - كذلك - ألا يكون للبلاغة كتاب خاص ، وإنما تلاحق بكتاب النصوص خلاصة موجزة للأبواب البلاغية المقررة ، ونحن لانشك في أن البلاغة وثيقة الصلة بالنصوص والأدب ، ولكن في هذا الاتجاه الجديد تطرفاً كبيراً في فهم هذه الصلة ؛ فهذه الحرية التي أردناها للبلاغة ، بفك عقالها من إسار الأمثلة الجافة الجامدة ، قد انقلبت قيوداً ثقيلة ، وأوامر صارمة ، ولنا أن نخشى أن تنطمس أبواب البلاغة ، وتختفي معالمها رويداً رويداً ، وتخرج الأجيال الجديدة ، التي ستربى على هذا المنهج ، وهي تجهل أن من الدراسات اللغوية شيئاً اسمه البلاغة ، وليس هذا من قبيل الإفراط في التشاؤم ، أو افتراض ما هو بعيد الاحتمال ؛ فقد قضى المنهج الجديد - ونرجو أن يكون هناك رادّ لقضائه - بأن تفقد البلاغة أصالتها ، وأن تذوب في غيرها ، وبيان ذلك :

(أ) أن هذا المنهج ينص على معالجة الأبواب البلاغية في ظلال النصوص المقررة المختارة من عصر محدود ، هو العصر الأدبي المقرر للدراسة ، وعلاج النص علاجاً سليماً وافياً يتطلب عدة أمور ، كالقراءة والفهم ، والتحليل ، والتذوق ، والاستنباط ، والربط بالبيئة والعصر ، زيادة على التمهيد له بشرح جوّه ، والتعريف بصاحبه ، فإذا كلفنا المدرس أن يزيد إلى ذلك تفهيم التلاميذ لوناً بلاغياً ، له قواعده وأصوله وأساليبه ، فقد كلفناه شططاً ، وحملناه على الدراسة السطحية العاجلة ، التي لا جدوى لها ، ولا غناء فيها . ولن يتسنى له أن يؤدي لكل موقف حقه من الأناة والإتقان ، وسيضطر إلى أن يضحى بجانب أو أكثر من هذه الدراسة الخصبية المستفيضة ، وأغلب الظن أن البلاغة المسكينة ستكون المحنّى عليها دائماً .

(ب) ومن ناحية أخرى كيف نقيّد مدرس الصف الأول مثلاً بأن يدرس الصور البيانية المقررة ، وفي التشبيه والاستعارة والكناية ، في ظلال نصوص اختيرت من العصر الجاهلي ، والعصر الإسلامي ، لا يتعداهما إلى عصور أخرى ، مع ملاحظة أن الدراسة المجدية لهذه الصور البيانية ، تقضي بدراسة التشبيه الحسن والتشبيه القبيح ، واختلاف التشبيهات باختلاف العصور ، والبيئات ، والعرف والثقافة ، ومثل ذلك في الاستعارة والكناية ؛ وذلك لتتبع الأذواق الأدبية على مدى العصور ، وتطور اتجاهاتها بما يجد في الحياة من ألوان الثقافة ، ومناحي التفكير ، وكل هذا يتطلب أمثلة حرة ، تختار من عصور مختلفة ، لأمثلة مجمدة تصور عقليات وأذواقاً محدودة .

(ج) وفي منهج البلاغة أبواب لا يتسنى درسها إلا في نصوص متعددة تعرض على الطلاب في وقت واحد ، مثل « الأسلوب وعناصره » ، وهو من مقرر الصف الثاني الأدبي ، فطبيعة هذا الموضوع تقتضي أن يقدم المدرس نماذج مختلفة من الأساليب الشعرية والنثرية ، تدور حول موضوع واحد ، وتتوزع فيها طرائق الأدباء ، من حيث الفكرة والعبارة ؛ وذلك ليفهم الطلاب من هذا التنوع أن لكل أديب طريقة خاصة في عمله الأدبي ، وأن المراد بالأسلوب إنما هو طريقة الأديب في التفكير والتعبير ، ومثل موضوع « الأسلوب الأدبي والأسلوب العلمي » وهو من مقرر الصف الثاني بقسميه : العلمي والأدبي ، ودراسة هذا الموضوع تحتاج إلى نماذج من النوعين ، ودرس النصوص يقوم غالباً على نص واحد ، أو على جزء من نص ، وإذن فلن تتسع مادته لدراسة هذا الموضوع البلاغي ،

بل لابد أن نصيف مادة أخرى من نصوص حرة تخدم الفكرة البلاغية المطلوبة ، وربما لا تنهياً لنا حاجتنا من هذه النصوص إلا من عصر آخر غير العصر المدروس ، وهكذا القول في دراسة الخبر وأغراضه البلاغية ، أو دراسة أحد أنواع الأساليب الإنشائية ، وخروجه عن معناه إلى أغراض أخرى (من مقرر الصف الثاني)^(١) ، فهل يتكفل نص واحد ببيان الأغراض المتنوعة لكل أسلوب من هذه الأساليب ؟ أليس المدرس مضطراً — في مثل هذه الموضوعات — إلى عرض أمثلة كثيرة ، يتخيرها من عدة نصوص ، بل من عدة عصور ؟ ومثل بلاغة الكناية ، فلها صور مختلفة ، تحتاج إلى أمثلة توضحها من نصوص .
نختار اختياراً حراً ، لتؤدي هذه الغاية .

(د) ومنطوق هذا المنهج أن النصوص هي الأصل ، وأن المسائل البلاغية تابعة لها ، بمعنى أننا نختار النص أولاً ، ثم ندرس ما فيه من الألوان البلاغية المقررة ، لا أن نختار اللون البلاغي أولاً ، ثم نبحث له عن النص المثلث .

إذا تقرر هذا فماذا نفعل مثلاً في تدريس «الجناس» (وهو من مقرر الصف الثاني)^(٢) إذا لم يكن في النصوص المختارة مثال له ؟ ليس لهذه المشكلة حل إلا أن نجبر أنفسنا على اختيار نص يعرض أمثلة للجناس ، كأن نختاره من شعر أبي تمام مثلاً ، لالشيء إلا أن فيه أمثلة للجناس ، وفي هذا تمحل ومخالفة للأصل الذي قررناه ، وهو أن النص أصل واللون البلاغي فرع .

(هـ) وما الحكمة في مسخ كتاب البلاغة إلى خلاصة موجزة مركزة تلحق بآخر كتاب النصوص ، ولا تحتوي إلا على تعريفات موجزة وأمثلة قليلة ، دون نصوص للتدريبات والتطبيقات ؟ على أن هذه الخلاصة التي ألحقت بآخر كتاب النصوص الأدبية ، للصف الأول الثانوي ، لم تجد من العصور المدروسة كل حاجتها من الأمثلة البلاغية ، فاستعانت — ولها عذرهما — بأمثلة أخرى ، من غير هذه العصور ، بعضها من الشعر ، وأكثرها من الجمل المتفرقة ، فقيم التشبث — إذن — بقصر البلاغة على النصوص المقررة ، وتحديد تلك النصوص بأل العهدية الصارمة ؟

وإذا ادعينا أن هذه الخلاصة تمثل كتاب البلاغة ، فماذا فعلنا — إذن — غير أننا جمعنا كتابين في مجلد واحد ، ولكيلا يكون هذا المجلد ضخماً نحيفاً أحدهما ، فأبقينا

(١) نقل إلى منهج الصف الأول في العام الدراسي ٦٦ - ٦٧ .

(٢) نقل إلى منهج الصف الأول في العام الدراسي ٦٦ - ٦٧ .

هيكلة العظمى ، وسلخنا عنه كل ما يستكمل به رونقه ورواه .

(و) أثبتت لنا التجربة — بعد تطبيق هذا المنهج في الصف الأول الثانوى — أن التطبيقات البلاغية لم يهتم بها المدرسون ، ولم يجعلوها نصيباً كافياً من الأسئلة في كراسات التطبيق ، وحينما سئلوا في ذلك أجابوا أنهم يتناولون الجمال الأدبي في النصوص بالأسئلة الشفهية والكتابية ، ونعتقد أن هذا ليس كافياً ، ما دام المنهج قد نص على أبواب بلاغية محددة .

(ز) والرأى الذى ندعو إليه ، أن تردّ للبلاغة حصتها وكتابها ، وأن يكون علاج محنتها بتدريسها في نصوص جيدة ، تزار اختياراً حسناً من العصور المختلفة . ولكي تطمئن الوزارة على رعاية الربط بين الأدب والبلاغة نتخذ من النصوص المقررة مجالاً متجدداً للتطبيق على ما ندرسه من أبواب البلاغة ، وبهذا نخدم الناحيتين .

الأسس العامة لتدريس البلاغة :

هى أمور هامة يجدر بالمدرس أن يفتن إليها ، وأن يؤمن بها ؛ ليكون سبيله إلى درس البلاغة ممهداً ، وطريقته سديدة رشيدة ، ومن هذه الأسس :

١ — أن البلاغة فطرية في الكلام ، نلمح صورها وألوانها في الأحاديث العادية ، بل في لغة الأطفال ، وكل منا — متعلماً كان أو غير متعلم — ينطق ويسمع في كل يوم عشرات من التراكيب ، فيها التشبيه والاستعارة والكناية ، وفيها الأمر والنهى والاستفهام خارجة عن أصول استعمالها ، وفيها القصر والحذف والتقديم ، وغير ذلك من ألوان البلاغة . ونحن — بهذه الحمل والتراكيب — نحقق كثيراً من الغايات في حياتنا ومعاملتنا ، وإذن فليست الاستعمالات البلاغية مقصورة على لغة الأدب ، وليست — كذلك — نوعاً من المعلومات التى تكتسب بالتوجيه أو التلقين أو الاستنباط ، ولكنها فنون من الأداء ، وضروب من التعبير ، يكسبها كل إنسان فيما يكسبه من مواد النمو اللغوى ، عن طريق السماع والمحاكاة ، والاختلاط بالمجتمع والارتباط به ، والتفاهم معه .

وفيما يلي أمثلة من الألوان البلاغية التى تقع في الكلام العادى :

« اللى من نصيبك يصيبك » و « الطوبة تبعجى فى المعطوبة » للجناس ، و « القرش الأبيض ينفع فى اليوم الأسرد » للطباق ، و « اللى تكرمه النهارده تعوزه بكرة » للمقابلة ومثل : « لبس البوصة تبقى عروسة » و « زكام الصيف أحد من السيف » و « ميعرفش »

السما من العمى» وقول البائع الجوال : « ٢٥ إبرة بقرش ، ولا الحوجة للجيران ، والحبط على البيان ، وهاتى إبرة يا أم فلان ، لأخيط النفسان » وقول آخر : « معانا الشماعة ، وحجر الولاة ، وحلدة الساعة » وهذه كلها أمثلة للسجع .

ومن أمثلة التشبيهات : « ولد زى الشيطان » و « شقى زى العفريت » و « ينط زى القرد » و « بيته جهنم » و « فلان زى التعبان » و « حماها زى العقربة » ومثل نداء الباعة : « ورد يا طماطم » و « لوز يا ترمس » .

ومن أمثلة الاستعارات : « لما نجح طار من الفرح » و « غرقان فى الكتب » و « هلك من الصيام » و « مات من الضحك » .

ومن الاستعارات التمثيلية : « باب التجار مخلق » و « علمناه الشحاتة سبقنا على الأبواب » و « الباب اللى يجى منه الريح سده واستريح » ومن الأغاني التى نسمعها « عشانك يا أمر ، أطلع لك الأمر ، مدام هواك أمر » ففيها استعارة وجناس .

ومن أمثلة الكنايات : « ترى الإبرة ترن » و « ترش الملح مينزلش » و « فلان بالع راديو » و « الولد ده مبيسمعش الكلام » .

وتقول لمن يتحدثاك : أنت تغلبنى ؟ للإنكار أو للتحقير ، كما يقال للخادم : اكسر الطبق ولا تنظف المنزل للتهديد ، ونحو ذلك من أساليب الطلب التى جاوزت استعمالها الأصلية . ويقع فى حديث الأطفال منذ قلدتهم على الكلام كثير من هذه الاستعمالات ، فيقول الطفل حين يخبرين وحدات من اللعب أو الفاكهة : « ما خدشى إلا دى » على طريقة القصر ، وكأنما يدرك بحسه وذوقه اللغوى أنه لا يبلغ مراده إذا قال : « آخددى » بدون قصر . ولعل أدق هذه الاستعمالات فى لغة الأطفال أنك تسأل الطفل عن كسر الكوب مثلاً فيقول : « ماهش أنا اللى كسرتة » يشير بذلك إلى أن غيره قد كسره ، ولكنه لا يريد التصريح باسمه ، ولا يقول : « ما كسرتوش » ؛ لأن هذا التعبير لا يفيد معرفته بمن كسر الكوب ، وهذا مثل قول البلاغيين : ما أنا قلت هذا ، يقصد أن غيره قاله ، وأنا ما قلت هذا ، يقصد نفي القول عن نفسه ، ولا يعرف عن غيره شيئاً .

ولما كان هذا من المشاهد المقرر كان من الواجب أن نستفيد به فى درس البلاغة ، فنتخذ من هذه التراكيب العامة ذات اللون البلاغى أساساً نرتكز عليه ، ونمهد به لدرس البلاغة فى الكلام الفصيح ؛ وبهذا نجنى عدة فوائد ، أهمها :

(أ) سرعة الوصول إلى ما نريد في يسر وسهولة .

(ب) فهم الطالب أننا في هذا الدرس لاندرس له لغة أجنبية عنه ، أو نوجهه إلى شيء جديد عليه ، ولكنها لغته ، لم نغير في جوهرها ، ولا في طابعها الذي ألفه إلا بالصقل والتهذيب وتحري الفصيح .

(ح) إثارة الطلاب ، وبعث شوقهم وانتباههم بهذه التراكيب المتصلة بحياتهم اتصالاً وثيقاً ، وخاصة إذا اختير بعضها من الأغاني أو الفكاهات .

وقد يبدو عجيباً هذا الرأي الذي أرخص فيه باستعمال بعض التراكيب العامة في درس البلاغة ، على حين أنى طالبت المدرسين باستعمال اللغة السليمة في التدريس ، حتى مع صغار التلاميذ .

ولكن هذا الرأي خضع للتجربة العملية في الميدان الدراسي ، في السنوات الأخيرة ، وذلك أننى ناديت به ، وأثبتته مع هذه التراكيب العامة وغيرها في البحث الذى قدمته بعنوان : « توجيهات لتدريس البلاغة » فى كتاب « المعلم فى اللغة العربية » للمرحلة الثانوية ومدارس المعلمين والمعلمات ، الذى طبعته إدارة الشؤون العامة بوزارة التربية والتعليم سنة ١٩٥٥ .

وقد تلقاه المدرسون فى بادئ الأمر ، على شيء من الشك والاستغراب ، ولكن — بعد التطبيق والتجربة — تبين لهم سداذه ونجاحه فى تيسير كثير من المسائل البلاغية ، فرضوا عنه ، ولم ينكروا من هذا رأى شيئاً .

٢ — الأساس الثانى أن البلاغة فن أدبى ، ينضج الذوق ، ويذكى الحس ، وليست من العلوم التى تشحذ الفكر ، أو تصقل العقل ، بإضافة جديد من المعلومات والحقائق ، وليست — كذلك — من المواد التى تتناول مسائلها بالتصور العقلى ، أو القياس المنطقى ، فالطابع الغالب عليها هو الطابع الفنى الوجدانى ، ومن هنا كانت صلتها بالأدب صلة نسب وثيقة ، وكان من واجب المدرسين حين يعرضون للنص الأدبى ، لمناقشة ما فيه من ألوان بلاغية ، أن يتجهوا اتجاهاً أدبياً خالصاً ، لا تشوبه البحوث العقلية ، فيقوموا النص من حيث الفكرة والعبارة ، ويقدرّوا حظ الأديب من المهارة الفنية ولا يستهلكوا الوقت والجهد فى استنباط التعاريف ، وتحديد اللون البلاغى وتسميته بالاسم الاصطلاحي دون تعرض لكشف أسرار الجمال ، فهذا المسلك لا يجدى فى تكوين الذوق الأدبى ، ويحبس

البلاغة في دائرة المنهج العلمي الفلسفي ، الذي تأباه طبيعتها الفنية .

وقد سبق أن عرضنا نموذجاً لهذا التناول الأدبي في وصف الربيع للبحر ، كما عرضنا في كتاب المعلم مثالا آخر من نثر المنفلوطي في « الرحمة » .

٣ - الأساس الثالث أن الطابع الغالب على درس البلاغة - كما بينا سابقاً - إنما هو الطابع الفني الوجداني ؛ ولهذا كان الجهد المبذول في هذا الدرس ، إنما هو النقد والمفاضلة بين تعبير وتعبير ، أو بين أديب وأديب ، والتذوق الأدبي لما يمتعنا به الأدباء من ألوان القول الجميل ، وهذا الجهد ينتهي دائماً إلى أحكام أدبية ، وهي أحكام فنية تقضى بالقبح أو الجمال ، وليست أحكاماً عقلية ، تقضى بالخطأ أو الصواب ، والحكم العقلي أيسر وأدنى إلى الصحة والسداد ، إذا استند إلى قواعد ثابتة ، أو قضايا مؤيدة بالبرهان ؛ ولذا لا يختلف فيه الناس ، إذ من السهل أن نحكم بالخطأ أو الصواب في معادلة رياضية ، أو في تحليل جغرافي ، أو في إعراب جملة ، أو في تاريخ موقعة حربية ، أو نحو ذلك من مسائل العلوم .

أما الحكم الفني فأمره أصعب ؛ لأننا لانستشير فيه قواعد ثابتة ، أو حقائق مطردة ، بل نعتمد فيه على الحس والتذوق ، ويكثر اختلاف الناس فيه ؛ لاختلاف أذواقهم ، ولكن مما ييسر لنا الحكم الفني على ما نعرض له من النصوص الأدبية ، أن نجتمع بين الوحدة الأدبية ووحدة أخرى تقابلها ، كأن نجتمع بين كلمة وكلمة ، أو بين عبارة وعبارة ، أو بين فقرة وفقرة ، أو بين بيت من الشعر وبيت آخر ، أو بين مجموعة أبيات ومجموعة أخرى ، ثم نتبين ما بينهما من وجوه الاتفاق أو الخلاف ، محتكمين في هذا إلى الذوق والحس الفني ؛ وبهذا نستطيع تقدير القيمة الفنية لكل منهما ، فإذا كان من الصعب إبداء رأى حاسم في قطعة موسيقية ، أو صورة زيتية ، أو قصيدة ، أو مبنى عمارة ، أو تمثال حجري ، فإن هذه الصعوبة تزول أو تقل إذا تعدد كل نوع من هذه الأنواع ، فالموازنة بين أفراد كل نوع تساعد على تقويم كل منها تقويماً فنياً قريباً من الصواب ؛ ولهذا كان من الواجب أن يكثر المدرسون من الموازنات الأدبية ، في الدروس وفي التمرينات ، فيعرض المدرس على التلاميذ التعبير الذي ورد في النص ، ويجانبه تعبيراً آخر كان من الممكن أن يؤدي به المعنى ، ثم يشترك معهم في الموازنة بين التعبيرين ، وستكشف هذه الموازنة عما في كل منهما من مظاهر القصور ، أو عناصر الجمال .

فمثلاً : في بيان أثر السجع في الكلام ، يعرض المدرس على التلاميذ العبارات المسجوعة ، ومعها عبارات أخرى ، تؤدي المعنى محررة من السجع ، وبالموازنة بين النوعين يدرك التلاميذ حظ السجع من الجمال الفني ، يقول المنفلوطي في الرحمة : « فيأيها السعداء ، أحسنوا إلى البائسين والفقراء ، وامسحوا دموع الأشقياء ، وارحموا من في الأرض ، يرحمكم من في السماء . . »

ففي هذا القول سجع ، يبدو أن المنفلوطي قصد إليه قصداً ، لأنه بمعرض التأثير في قلوب الأغنياء ، والدفاع عن قضية الفقراء ، وأداته في هذا التأثير إنما هي هذا القول المثير المسجوع .

فلنعتبر عن معنى المنفلوطي بعبارة أخرى محررة من السجع ، مثل : « فيأيها المومنون ، أحسنوا إلى الفقراء ، وامسحوا دموع البائسين ، وارحموهم يرحمكم الله » .

ثم لنقرأ العبارتين بعد ذلك ، فيتبين لنا الفرق الشاسع بينهما ، من حيث علوية النطق في اللسان ، وجمال الوقع على الآذان .

وفي بيان أثر الاستعارة في توضيح المعنى أو تقويته ، نعرض مع لفظ الاستعارة اللفظ الأصلي الحقيقي ، والموازنة بين اللفظين كقيلة ببيان فضل الاستعارة ، في هذا البيت :

قوم إذا الشر أبدى ناجذيه لهم طاروا إليه زرافات ووحدانا
يمكن وضع « ظهر لهم » بجانب « أبدى ناجذيه » ومن السهل أن يتبين التلاميذ أن التعبير بالاستعارة يعرض الشرفى صورة وحش ضار ، لا يقوى على مغالبتها ، والتصدى له إلا الشجعان الأقوياء ، أمثال من يتحدث عنهم هذا الشاعر ، وكذلك الموازنة بين « أسرعوا » و « طاروا » .

هذا وليس المراد أن نقصر الموازنات على هذا اللون الجزئى ، الذى يفاضل فيه بين كلمة وكلمة ، أو بين جملة وأخرى ، ولكن ينبغى أن يتناول درس البلاغة الموازنات الشاملة بين الأبيات والقصائد والخطب التى تتحد أغراضها ، فهذه الموازنات من أجدى الوسائل في سرعة تكوين الذوق الأدبى وإنضاجه .

٤ - الأساس الرابع أن الحياة الحديثة قد تطور ذوقها ، وتطورت حاجتها الفنية ، وأصبح تناول الفن يؤثر النظرة الشاملة ، ولا يسيغ الوقوف طويلاً عند الجزئيات ، وإذن

ينبغي أن تساير البلاغة هذا التطور ، فلا تقف يبحثها عند اللفظ والجملة ، بل تتجاوز هذه الدوائر الضيقة إلى دائرة تتسع للصورة ، والفقرة ، والقطعة ، والمقالة ، والخطبة ، والقصة ، والقصيدة ، فهذا أجدى على الأدب ، وأدعى إلى إمتاع الطلاب وبخاصة كبارهم .

وتطبيقاً لهذا في درس البلاغة ينبغي تمرين الطلاب على أن ينظروا إلى النص الأدبي نظرة فاحصة شاملة ، وأن يكون شأنهم في اجتلاء هذا النص كشأنهم حينما يقفون أمام صورة رائعة في أحد معارض الرسم والتصوير ، إنهم لا يتأملون في هذه الصورة الزاخرة بالجمال شيئاً واحداً يستأثر بعنايتهم وإعجابهم ، كاللون ، أو الإيحاء ، أو دقة الرسم ، أو قوة التعبير ، أو صدق الدلالة ، أو عمق الإشارة ، أو وضوح الرمز ، أو غير ذلك من المزايا الفردية ، ولكن نظرهم تشمل كل هذه التواحي ، لأنها عناصر متكاملة متعاونة على إبراز الجمال الفني لتلك الصورة .

طريقة لتدريس البلاغة :

ذكرنا من قبل أن الوزارة قد رأت في المنهج الأخير أن تدرس البلاغة في ظلال النص المقررة ، ومعنى هذا أنها حددت المادة التي تدرس فيها أبواب البلاغة ، وهي النص المقررة التي تختار من العصر المقرر في الدراسة الأدبية ، وحددت - كذلك - الفترة التي تعالج فيها هذه الأبواب ، وهي اللحظة أو اللحظات التي ينتهزها المدرس في حصص النصوص ، ليقف بتلاميذه أمام صورة بلاغية وقفة قد تطول ، وقد تقصر ، حتى يفهموا تلك الصورة .

ومع أننا ناقشنا هذا الرأي من قبل ، نرى أنفسنا مضطرين - في رسم طريقة التدريس - إلى مجاراة ما رسمته الوزارة ، وإذن تعالج المسائل البلاغية بالطريقة الآتية :

١ - حين إعداد درس النصوص يبحث المدرس ما في النص من الألوان البلاغية التي وردت في المنهج ، فإذا وجد فيه شيئاً منها اختار أحدها على حسب الخطة التي رسمها لنفسه في أول العام الدراسي لتناول موضوعات المنهج ، ثم يعد في نفسه أو كراسته الطريقة والأسئلة التي توجه التلاميذ إلى هذا اللون البلاغي ، وتقدرهم على إدراكه وفهمه في الأمثلة التي وردت في النص .

٢ - حين عرض النص على التلاميذ في الحصة ، يعنى المدرس أولاً بالنواحي المطلوبة في معالجة النص كالتمهيد ، والقراءة ، والشرح ، والتحليل .

٣ - يعود المدرس بتلاميذه إلى النص ، مشيراً إلى تلك الأمثلة التي تمثل الصورة البلاغية المطلوبة ، ويحسن كتابة هذه الأمثلة على السبورة ، ويعرض أيضاً أمثلة من التراكيب العامة التي تحمل هذا اللون البلاغي إذا أمكن ، مراعيًا اختيار التراكيب السهلة الشائقة ، التي تثير نشاطهم وانتباههم ، ثم يناقش التلاميذ في مفهوم هذه التراكيب العامة ، وفي الطريقة التي اتبعت في التعبير عن هذا المفهوم ، ويتخذ من ذلك تمهيداً لمناقشة اللون البلاغي في أمثلة النص ، على حسب الأسئلة أو الطريقة التي أعدها في نفسه أو كراسته ، مع ملاحظة الربط بين هذه الأمثلة والتراكيب العامة التي مهد بها ، ومع الموازنة بين عبارة النص وعبارة أخرى تؤدي المعنى نفسه ، ولكنها لا تحمل الطابع الجديد ، على أن تزيد عناية المدرس بالكشف عن نواحي القوة والجمال في هذا التعبير البلاغي ، وذلك بالاشتراك مع الطلاب ، مع تمكينهم من إظهار شخصيتهم الفنية ، وذلك بالتخفيف من تدخله تدريجاً ، حتى يستطيعوا - بعد ذلك - التفرد والاستقلال بفهم النصوص وتذوقها .

٤ - بعد الاستيثاق من فهم التلاميذ ، يعرض المدرس المصطلح البلاغي الجديد ، في غير إسراف ولا إثقال بذكر الأقسام والأنواع التي لا داعي إليها .

٥ - يقدم المدرس بعد ذلك شيئاً من الأمثلة التطبيقية ، يختارها من النصوص التي سبقت دراستها ، أو من غيرها للتدريب الشفوي .

٦ - يراعى في التطبيق الكتابي أن يتضمن أسئلة في هذا اللون البلاغي .

هذا ، وليس المدرس مقيداً باتباع هذه الخطوات ، فهي ليست إلا معالم يهتدى بها في طريقة التدريس ، وله أن يتصرف فيها حراً مجدداً ، بل إن طبيعة بعض الدروس قد تحتم عليه هذا التصرف ، ولا يقاس نجاح درس البلاغة بمدى ما حفظه الطلاب من مصطلحات جديدة ، بل بقدرتهم على الاهتداء إلى مواطن القوة والجمال في النص الذي يعالجونه ، وأثر اللون البلاغي في تجميل الكلام ، أو توضيحه ، أو تقويته .

التمرينات والاختبارات :

لا تحقق دروس البلاغة الغرض منها إلا إذا مرّن الطالب عليها تمريناً كافياً ، ولكي تكون التمرينات جيدة مشمرة يجب فيها ما يأتي :

- ١ - أن تدور حول عبارات أو نصوص أدبية كاملة ، لاجمل مصنوعة .
- ٢ - أن يكون الغرض من التمرين اختبار الذوق والحس الفني ، لا الإلمام بقواعد البلاغة .
- ٣ - أن تشمل بقدر الإمكان نوعاً من الموازنات الأدبية .
- ٤ - أن يبدو فيها الجدة والطرافة ، والبعد عن الصيغ المألوفة في التمرينات القديمة .
- ٥ - أن يكون للأدب الحديث نصيب موفور من هذه التمرينات .
- ٦ - ألا تقتصر التمرينات على النظرة البلاغية في أبيات أو نصوص معينة ، بل يجب أن يكون بعض هذه التمرينات تدريباً للطلاب على إنشاء الكلام في صورة بلاغية محددة ، أو على الافتنان في التعبير عن المعنى الواحد بصور كلامية مختلفة ؛ فهذا التدريب الإنشائي هو الغاية العملية لتدريس البلاغة .

ويستطيع مدرس السنة الثالثة أن يتخير بعض التمرينات على الأسلوب العلمي والأسلوب الأدبي من الكتب التي بأيدي الطلاب في الطبيعة أو الكيمياء ، أو علم الأحياء ، أو التاريخ ، أو الاجتماع ، أو الفلسفة ، وله - كذلك - أن يعتمد إلى بعض النصوص الأدبية في وصف حيوان ، أو طائر ، أو حشرة ، وإلى بعض الكتب العلمية التي وصفها ، ويترك للطلاب الموازنة بين الأسلوبين ، ومن أمثلة ذلك وصف النملة للإمام علي ، وقصيدة شوقي في النحلة ، وفصول الجاحظ في كتاب الحيوان ، وفي هذه المناسبة يستطرد المدرس فيبين للطلاب أن بعض الموضوعات العلمية ، كثيراً ما تعالج بأساليب أدبية ، تشهد لأصحابها بالمهارة في الجمع بين الدقة العلمية . والبراعة الأدبية ، مثل الجاحظ وغيره من الأدباء والعلماء القدامى ، ومثل الدكتور أحمد زكي من علمائنا المعاصرين .

وكذلك يمكن التدريب على موضوع الأسلوب بتخير فقرات مما تكتبه الصحف المختلفة حول حادث معين ، أو تخير طائفة من إجابات بعض الأدباء ، أو رجال الاجتماع ، أو الفن ، أو الرياضة ، أو الاقتصاد ، حول استفتاء معين توجهه إليهم إحدى المجلات .

وعلى هذا النحو من التمرينات والتطبيقات اليومية أو الأسبوعية يجب أن تصاغ أسئلة الامتحانات ، فهي التي تدفع المدرسين إلى اتباع الطرق المنشودة في التدريس ،

ربط دروس البلاغة بغيرها :

تبين مما قررناه سابقاً أنه ينبغي تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة ؛ ولذلك يجب توثيق الرابطة بين دروس البلاغة وغيرها من فروع اللغة :

- ١ - فالأدب أقرب الفروع إليها ؛ لأن غايتها واحدة ، وهي تكوين الذوق الأدبي ، وطريق كل منهما هو النصوص الأدبية ، وإذن فالربط بينهما واجب ، وهو سهل ميسور .
- ٢ - وللبلاغة صلة بالقراءة ؛ فقد تكون النصوص التي ستدرس في ظلها الألوان البلاغية نصراً مطولة ، وحينئذ يكلف المدرس طلابه أن يقرعوها قبل الحصة ؛ ليتسع الوقت في الحصة للشرح والفهم والتحليل والتذوق ، وزيادة على هذا يمكن اتخاذ بعض الموضوعات التي عولجت في أحد دروس المطالعة مادة لدراسة بعض الألوان البلاغية ؛
- ٣ - ويمكن - كذلك - الربط بين البلاغة والتعبير ؛ فإن المآخذ والعيوب التي تشوه إنشاء الطلاب ، كثير منها يجافى الذوق البلاغي ، كالسجع المتكلف ، والتشبيهات الرديئة ، والاستعارات القبيحة ، والكنايات الخفية ، فيعرض المدرس لذلك في حصة الإرشاد ، ويعالج هذه العيوب الإنشائية في ضوء الحقائق والصور البلاغية . ومن الممكن - كذلك - أن يكلف المدرس طلابه كتابة موضوعات أو فقرات على نمط معين من الأنماط البلاغية ، التي لا تدفع إلى التكلف ، كتمرينهم على الإيجاز بكتابة برقيات ، أو تلخيص تقارير ، أو تمرينهم على الإطالة ببسط الكلام في موضوع تحدد لهم أفكاره ، أو تكليفهم وصف شيء بأسلوب علمي مرة وأسلوب أدبي أخرى ، أو يعرض عليهم جزءاً من مقامة ، وبعد فهمهم إياه يكلفهم إعادة كتابته بأسلوب مرسل محرر من السجع وغيره من المحسنات .

- ٤ - وبين البلاغة والبحوث النفسية علاقة واضحة ، أدركها القدماء وعنوا بالإشارة إليها ، والكشف عنها في وقفاتهم البلاغية ، حيال النصوص الأدبية الخصبية الجيدة ، ومن هؤلاء عبد القاهر الجرجاني .

وقد روعي في تقرير بعض القواعد البلاغية حال السامع ونفسية المخاطب ، ومن ذلك

إلقاء الخبر مجرداً من التوكيد، أو مؤكداً بمؤكد واحد، أو مؤكداً بأكثر من مؤكد تبعاً لحال السامع من نخلو ذهنه، أو التشكك، أو الإنكار، وللبلاغة الحديثة (أى فى هذه المسألة، فهى ترى أن إلقاء الخبر مؤكداً، أو غير مؤكد، لا يتبع حال المخاطب دائماً، وإنما يتبع حال المتكلم نفسه أحياناً، فالمتكلم إذا كان صادقاً فى إلقاء خبره، لا يجد نفسه فى حاجة إلى التوكيد، أما إذا أراد التويه فإنه يلجأ إلى التوكيد بمؤكد أو أكثر على حسب ما يلابس خبره من الشك أو الإنكار، على أن هذا رأى الحديث لا يناقض ما قلناه من قيام العلاقة بين البلاغة وعلم النفس.

ومن ذلك أيضاً الاحتراس فى باب الإطناب لمنع توهم السامع شيئاً غير المقصود. والبلاغة الحديثة تعنى بالموسيقا فى الأدب، وقواعدها، وأثرها فى النفس، وتعنى - كذلك - بتصوير الجو النفسى للأديب فى تشبيهاته واستعاراته، كما تعنى ببحث وسائل الإقناع، وطرق الاستمالة والاستهواء فى الخطابة.

وفى خروج الخبر أو الإنشاء عن معناه الأصلي يحدد اللون البلاغى تبعاً لحال المتكلم، أو حال المخاطب.

وهكذا تتجلى العلاقة بين البلاغة والأحوال النفسية فى عدة مواضع، ويجدر بالمدرس أن يتتبع هذه العلاقة كلما أمكن ذلك، وأن يكشف عنها فيما يعالج من نصوص أدبية.

بعض الأخطاء فى تدريس البلاغة :

يتبين مما سبق وجه الصواب فى تدريس البلاغة، ومن اليسير معرفة الخطأ فيما يخالف الأسس الجوهرية التى رسمت، ومن هذه الأخطاء :

١ - عرض دروس البلاغة فى جداول ترسم على السبورة، وتتوازى فيها الخطوط وتعامد، وتبدو من تلاقيها المربعات والمستطيلات، فهذه الطريقة تقضى بتحريف الأمثلة وتمزيقها، وتشويه جمالها، وتتجه بالمناقشة اتجاهاً نظرياً مقتضباً، تحده أقسام الجداول، ولا تزيد فائدة الدرس على ملء هذه الأقسام، وذكر القاعدة، وتحديد الأنواع، وسوق المصطلحات، كأنها هى الغاية المقصودة، ومن البديهي أن هذا المسلك لا يمس البلاغة بمعناها الصحيح، ولا يجدى فى تكوين الذوق الأدبى.

وقد رأيت درساً في التشبيه ، عرض على السبورة في الصورة الجدولية الآتية :

الجملة	المشبه	المشبه به	أداة التشبيه	وجه الشبه	نوع التشبيه	السبب
محمد كالأسد في الشجاعة	محمد	الأسد	الكاف	الشجاعة	مرسل مفصل	ذكر الأداة ووجه الشبه
محمد كالأسد	»	»	»	محذوف	»	ذكر الأداة وحذف وجه الشبه
محمد أسد في الشجاعة	»	أسد	محذوفة	الشجاعة	مؤكد مفصل	حذف الأداة وذكر وجه الشبه
محمد أسد	»	»	»	محذوف	بليغ	حذف الأداة وحذف وجه الشبه

ومن هذا الجدول يتبين أن الدرس كله دار على مثال واحد ، لا غناء فيه ، وأن جهد المدرس والطلاب قد بذل في ملء أقسام الجدول بكلمات ومصطلحات ، فإذا يستفيد الطالب من حصة تقضى في مثل هذا العبث ؟ وفيم يتتفع بهذه المصطلحات الكثيرة ، التي ملأت أقسام الجدول ، وليس لها رابط يربطها بالذهن ، وليس لها صلة بالذوق الأدبي ؟

٢- مجافاة النصوص الأدبية الخصبية ذات الصور البارة ، والأخيلة الرائعة ، والالتجاء إلى الأمثلة المقتضبة المصنوعة ؛ للتخفيف من مثونة الشرح الأدبي ، وللوصول في سرعة - إلى تحديد الألوان البلاغية ، وتسميتها بأسمائها الاصطلاحية .

٣- الاهتمام بالمصطلحات والتعاريف والتقسيم اهتماماً مسرفاً يغطي على النواحي التدوقية ، ويصرف عن تبين أوجه الجمال ، أو القوة ، أو الوضوح في الأساليب البلاغية .

٤- إصدار الأحكام الفنية عن النص الأدبي ، أو على بعض صورته أو تعبيراته ، في جمل مجازية ، وعبارات عامة ، يعوزها التحديد ، ووضوح الدلالة على خصائص النص ، كقولهم : فخم المعنى ، رائع اللفظ ، ناصع الأسلوب ، صافي الديباجة ، بارع التصوير ، محكم السبك ، دقيق النسيج ؛ فمثل هذه الألفاظ توقع الطلاب في الحيرة ، وتدفعهم إلى الوهم والاضطراب ، ولعلمهم بعد ذلك يحفظونها ويلتزمون بها في عرض القيم الفنية للنصوص الأدبية ، دون فهم واع دقيق ، وربما تورطوا في التناقض أو الخلط ، فيقولون مثلاً : سهل اللفظ ، جزل العبارة ، وفي هذا تناقض ، أو يقولون : جزل المعنى ، والمعنى لا يوصف بالجزالة ، وإنما الجزالة للألفاظ ، وهكذا .

٥- أن يظن المدرس عجز الطلاب عن المشاركة في التدوق البلاغي وتقويم الأفكار والعبارات تقريباً فنياً فيحرمهم هذه المشاركة ويحول بينهم وبين إظهار شخصيتهم الفنية ، ويستأثر هو بالكلام ، وإصدار الأحكام ، وكأنه يقول لهم : هذا شيء يعز عليكم فهمه ؛ فتلقوه مني ، وليس لكم إلا أن تسلموا به .

٦- محاولة التدوق البلاغي للنص قبل فهم معناه .

٧- إهمال الربط بين الوحدات البلاغية ، أو بين عناصر كل وحدة ، والمراد بالوحدة مجموعة من الموضوعات ، تتحد غاياتها أو تتقارب ، مثل الجناس والسجع والازدواج ، من حيث إنها مظاهر للانسجام الصوتي ، ومثل المقابلة والتورية ؛ لأنهما

تمسان الجمال المعنوى ، والأمر والنهى والاستفهام ، من حيث إنها طلب ، والتشبيه والاستعارة من حيث إن فى كليهما استحضاراً لشيء خيالى بجانب الحقيقة .

نموذج لتدريس صورة بلاغية فى نص أدبى

نفرض أن هذه الصورة البلاغية هى الاستعارة ، وأن النص الذى سندرسها فى ظلاله ، هو الأبيات الآتية ، وهى من قصيدة لأبى ذؤيب الهذلى ، يرثى أبنائه ، وكانوا خمسة ، فقدم فى عام واحد (من كتاب النصوص الأدبية للصف الأول) :

أودى بنى وأعقبونى حسرة	بعد الرقاد وعسيرة
فغبرت بعد همى بعيش ناصب	وإخال أنى لاحق مستبغ
ولقد حرصت بأن أدافع عنهمو	فإذا المنية أقبلت لا تدفع
وإذا المنية أنشبت أظفارها	ألقيت كل تيممة لا تنفع
وتجلدى للشامتين أريهمو	أنى لرب الدهر لا أتضعضع
ولقد أرى أن البكاء سفاهة	ولسوف يولع بالبكا من يفجع

فى هذا الدرس يسلك المدرس الخطوات الآتية :

- ١ - يمهّد للدرس بشرح مناسبة هذا النص ، وبتعريف موجز بالشاعر .
- ٢ - يعرض المدرس هذا النص على الطلاب بإحدى الطرق السابقة .
- ٣ - يقرأ المدرس هذا النص قراءة نموذجية .
- ٤ - يكلف بعض الطلبة قراءته ؛ حتى يحسنوا القراءة .
- ٥ - يناقشهم فى أفكاره العامة .
- ٦ - يعود بهم إلى الشرح التفصيلى ، كل وحدة على حدة ، مع تصوير عاطفة الشاعر .
- ٧ - يوجههم إلى تحليل النص إلى أفكاره الأساسية ، ويمكن أن يصل بهم إلى تحديد هذه الأفكار فى العناوين الآتية :

(١) حسرة وهم	(البيتين ١ - ٢)
(ب) محاولة يائسة	(٣ - ٤)
(ج) صبر وتجلد	(٥ - ٦)

٨ - يعود المدرس بطلابه إلى موضع الاستعارة في البيت الرابع (المنية أنشبت أظفارها) ويكتب هذه الجملة على السبورة .

٩ - يذكر المدرس بعض التراكيب العامة ، التي تشمل على استعارات ، ويمكن بها التمهيد لفهم الاستعارة في النص ، مثل :

« الفقر عاضض فيه » - « الموت يمشور عليه » - « المصايب مكبشة فيه » ويناقش الطلاب في كل تركيب من هذه التراكيب ، مبيناً أن في كل منها كلمة مأخوذة من استعمال آخر ، لينتفع بها في هذا التركيب .

فكلمة « عاضض » مأخوذة عن استعمالها للوحش أو الكلب مثلاً ، وكلمة « يمشور » مأخوذة عن استعمالها للإنسان يشير بيده ، وكلمة « مكبشة » مأخوذة عن استعمالها لشخص يتشبث بيده في شيء .

ويربط المدرس بين انتقال الكلمة من استعمالها الأصلي ، إلى استعمالها الجديد . وبين من يستعير كتاباً من المكتبة ، أو يستعير حقيبة من زميله ؛ لينتفع بها ؛ حتى يفهم التلاميذ أن في كل تركيب من التراكيب الثلاثة كلمة مستعارة ، أتى بها لتأدية فائدة ، وهذه الكلمات المستعارة هي : « عاضض » في التركيب الأول ، وقد استعيرت من الوحش ، وكلمة « يمشور » في التركيب الثاني ، وقد استعيرت من الإنسان ، وكلمة « مكبشة » في التركيب الثالث ، وقد استعيرت من الإنسان أيضاً .

ومن السهل أن يفهموا - كذلك - أن الشيء الذي استعيرت منه الكلمة والشيء الذي استعيرت له الكلمة ، بينهما مشابة .

١٠ - بعد أن يطمئن المدرس إلى أن التلاميذ قد فهموا فكرة استعمال بعض الكلمات في موضع غير الذي وضعت له ، يعود بهم إلى المثال الأصلي في النص وهو « المنية أنشبت أظفارها » ويناقشهم بالصورة الآتية :

- ما صاحب الأظفار في هذه الجملة ؟

- المنية .

- وهل للمنية أظفار ؟

- لا .

- ما صاحب الحقيقي للأظفار المخيفة ؟

— الوحش مثلاً .

— ما الكلمة التي نقل استعمالها من الوحش إلى المنية ؟

— الأظفار .

— بم تسمى هذا النقل قياساً إلى التراكيب السابقة ؟

— استعارة .

— ما العلاقة بين المنية التي استعير لها الأظفار ، وبين الوحش الذي استعيرنا منه

هذه الكلمة ؟

— المنية تشبه الوحش في رأى الشاعر .

— في أى شيء تشابهه ؟

— كل منهما مروع مخيف ، يخلف وراء أحزاناً ، والإنسان أمامهما ضحية

ضعيفة .

١١ — يستنبط المدرس من التلاميذ معنى الاستعارة ، ومن الخطأ أن يتشبث المدرس

بالصيغة التقليدية ، بل يكفي أن يعبر التلميذ عن فكرة الاستعارة بأى عبارة مفيدة .

١٢ — يدرّب المدرس الطلاب على الاستعارة في أمثلة شفوية مثل :

رأيت في الحديقة أزهاراً تلعب بالأزهار ، في الربيع تبتسم الأزهار ، وفي الشتاء تبكى

السماء .

ويمكن اشتغال هذا التطبيق على تراكيب عامية ، كما تقول المرأة عن حماتها :

« العاربة اللي في البيت » . . . وهكذا .

١٣ — يوجه المدرس طلابه إلى تذوق جمال الاستعارة ، وفهم سرها في بلاغة التعبير ،

فيقول : لو أراد الشاعر أن يستغنى عن هذه الكلمة المستعارة ، ويعبر بالكلمة الحقيقة ،

فماذا كان يقول ؟

— وإذا المنية حل موعدها .

— أيهما أقوى تصويراً للمنية المخيفة : أقبلت ، أم أنشبت أظفارها ؟

— أنشبت أظفارها .

— لماذا ؟

— لأن « أنشبت أظفارها » تجسم المنية في صورة وحش كاسر مخيف .

— إذن أيهما أبلغ في هذا المقام : التعبير الحقيقي أم الاستعارة ؟
— الاستعارة .

— ماذا أفادت الاستعارة ؟

— أكسبت المعنى قوة ، وصورت المنية في صورة حسية ، تثير السامع ، وتعبر عن إحساس الشاعر المصاب المحزون .

نموذج آخر

نعرض فيما يلي نموذجاً للدرس آخر في أحد الموضوعات ، التي لا يمكن دراستها في نص واحد ، بل تحتاج إلى أكثر من نص ، وهذا الموضوع هو « الأسلوب » وهدف هذا الدرس أن يقف الطلاب على اختلاف الأدباء في طريقة تناول موضوعاتهم ، وأن لكل منهم طريقة خاصة ، أو « أسلوباً » خاصاً .

ولكى يسهل على الطلبة أن يتبينوا هذه الطرائق المختلفة يحسن أن تكون مادة هذا الدرس عدة نماذج في موضوع واحد ، تناوله أكثر من أديب ؛ لتكون الموازنة بينهم محصورة في مجال واحد ، فتتضح طريقة كل منهم في يسر وسهولة .
يسلك المدرس في هذا الدرس الخطوات الآتية :

(أ) التمهيد :

وطريقته أن يوجه المدرس طلابه إلى ما يروونه بين الناس من اختلاف في طريقة المشي ، والجلوس ، والتحية ، وتقضية أوقات الفراغ . . . وإلى طريقة كل منهم في الكلام ، من حيث الصوت . والنطق ، والإشارات وغير ذلك ، ثم يذكر لهم أن الناس — كما يختلفون في هذه الأشياء — يختلفون أيضاً في طريقة التعبير عن منظر يشاهدونه ، أو عن موضوع يحسونه في أنفسهم ، وأن لكل منهم طريقة في هذا التعبير .

(ب) عرض المادة الأدبية :

يعرض المدرس على الطلاب النصصوص الآتية ، وموضوعها « الشمس » .

١ — الشمس كروية الشكل ، شديدة الحرارة . تبدو لنا أكبر من أى نجم آخر ،

وتدور حولها الأرض ومجموعة أخرى من الكواكب ، وهي تبعد عن الأرض بنحو ٩٣ مليون ميل ، ويصل شعاعها إلى الأرض في ٨ دقائق ، والشمس تمدنا بالحرارة والضوء ؛ وهي لذلك من العوامل الأساسية في حياة الإنسان والحيوان والنبات .

٢ - قال شوقي في الشمس :

سل الشمس : من رفعها ناراً ، ونصبها مناراً ، وضربها ديناراً ، ومن علّقها في البحر ساعة ، يدب عقرباها إلى يوم الساعة ، ومن الذي آتاها معراجها ، وهداها أدراجها ، وأحلها أبراجها ، ونقل في سماء الدنيا سراجها ، ومن الذي وكلها بهذه الكرة ، وشغلها بهذه الدسكرة ؟

٣ - وقال أحمد أمين في الشمس :

خلعت من جمالك على الزهر فتنة للناظرين ، فجعله من جمالك ، ولونه قبس من ألوانك ، فأبيضه وأحمره وأصفره وأزرقه ، ليس لإلانة من نعمك ، وأثراً من فيضك . ثم شأنك في البحر عجب أي عجب ، تضربينه بشعاعك ، وتلفحينه بنارك ، فيتحول ماؤه بخاراً ، وقد فارقت ملوحته ، وعاد إليه صفاؤه وعذوبته ، واكتسب منك الحياة ، فكان جارياً ، بعد أن كان ماء راكداً ، فجري جداول وأنهاراً ، فأرسلته إلى الأزهار والأشجار ، يحيي ذابلها ، وينضج ثمارها .

٤ - وقال محمود تيمور يناجي الشمس ، وقد رآها منتصف الليل ، في منطقة من بلاد السويد ، لاتغيب عنها الشمس فترة من السنة :

أيها القرص العظيم ، أنت حقاً شمس المشرق ، التي نودعها كل مساء بدعاء من شرفات المآذن ، يرن في السماء ، معلناً اختفاءك من الدنيا ، وانسلاخ آية النهار ، ثم نستقبلك عند الفجر بهذا الدعاء ، الذي تتجاوب به أنحاء الفضاء ، مؤذناً بعودتك الظافرة ، وانتساخ آية الليل ؟

٥ - وقال أبو هلال العسكري :

والشمس واضحة الجبين كأنها
وجه المليحة في الحمـار الأزرق
وكانها عند انبساط شعاعها
تبر يذوب على فروع المشرق

٦ - وقال ابن سنا الملك :

صفحة خد كالحسام الصقيـل	لا كانت الشمس فكم أصدأت
حديد طرف راح عنها كليل	وهي إذا أبصرها مبصر
محموم يا زفرة صب نجيل	يا علة المهموم يا جلدة
وقد بدا منك لعاب يسيل	أنت عجز لم تبرجت لي

(٣) القراءة والفهم والتدقيق :

يعالج المدرس مع طلابه هذه النصوص قراءة وشرحاً بالطريقة السابقة في تدريس النصوص الأدبية ، ثم يعود بهم مرة أخرى إلى هذه النصوص ، لمناقشتها من النواحي الآتية :

١ - اتحادهما في الموضوع وهو « الشمس » .

٢ - اشتراكها في بعض المعاني .

٣ - اختلاف الأدباء ، في طريقة التعبير عن هذه المعاني .

وفي هذه الخطوة يناقش المدرس الطلاب في المعاني المشتركة بين نصين أو أكثر ، ويوجههم إلى إدراك ما بين الأدباء من اختلاف في طريقة عرض هذه المعاني ، ثم يناقشهم في الاتجاهات الخاصة بكل أديب ، على أن يدير المناقشة حول ألوان محددة من طرق التعبير ، يعالجها واحداً بعد واحد ، ومن هذه الطرق :

١ - الأداء النثري أو الشعري .

٢ - المعاني المشتركة .

٣ - الحقيقة والخيال .

٤ - الألفاظ .

٥ - الحلية الكلامية .

٦ - الاختصار أو الإطالة في التعبير عن الفكرة .

٧ - الإخبار أو الطلب .

٨ - طريقة الأديب في إدارة الحديث .

٩ - نفسية الأديب .

إلى غير ذلك من فنون الأداء ، وطرائق التعبير .

ومن هذه النصوص السابقة يمكن المدرس أن يصل بطلابه عن طريق المناقشة إلى ما يأتي :

١ - أن النصوص (١) و (٢) و (٣) و (٤) نثر . وأن النصين (٥) و (٦)

شعر .

٢ - من حيث المعاني المشتركة .

تحدث النص (١) والنص (٣) عن أثر الشمس في الكائنات الحية ، ولكن النص (١) أجمل هذا الحديث ، أما النص (٣) فقد بسط القول في مياه البحر وارتفاعها بخاراً بحرارة الشمس ، وتكونها سحباً في السماء ، ثم ارتدادها إلى الأرض جداول وأنهاراً، تنتفع بها الأزهار والأشجار .

٣ - من حيث الحقيقة والخيال .

النص (١) عرضت معانيه في ألفاظ حقيقية ، ليس فيها خيال ؛ لأنها حقائق علمية ، وفي بقية النصوص ألوان من الخيال :

ففي النص (٢) تخيل شوق أن الشمس منار ودينار وساعة لها عقربان ، وفي النص (٣) جعل الكاتب الشمس تخلع جمالها على الزهر ، وجعلها نعمة ، وتخيّلها تضرب البحر بشعاعها .

وفي النص (٤) تخيلها تيمور لإنسانة يخاطبها ويناجيها ، ويودعها ويستقبلها ، وأن لها عودة ظافرة .

وفي النص (٥) يتخيّلها أبو هلال فتاة حسناء ، ويجعل شعاعها تبراً ذائباً .

وفي النص (٦) يتخيّلها الشاعر عجوزاً تتبرج ، ويرى لها لعباً يسيل .

٤ - من حيث الألفاظ :

النص (١) ألفاظه سهلة مألوفة ، وفيه بعض الأرقام المناسبة للأساليب العلمية ، وبقية النصوص عمد أصحابها إلى التأنق في اختيار الكلمات ، ويمتاز النص (٢) بجزالة ألفاظه وفخامتها .

٥ - من حيث الحلية الكلامية :

أسلوب النصين (١) و (٤) أسلوب مرسل خال من التزيين والتحسين . أما النصان

(٢) و (٣) ففيهما سجع وازدواج ، وفي النص (٢) يبدو حرص شوقي على أن يجعل نثره شديد الشبه بالشعر ؛ فقد التزم السجع ، وعمد إلى بعض المحسنات ، مثل « ساعة » و « يوم الساعة » وحرصه على السجع حمّله على أن يستعمل كلمة « الدسكرة » في معنى الدنيا ، مع أن معناها القرية ، ولكنه تكلف هذا الاستعمال ، ليسوى السجعة بين الكرة ، والدسكرة .

٦ - من حيث الاختصار والتطويل :

النص (١) يعرض الحقائق في ألفاظ مساوية للمعاني ، فليس فيه تكرار ، ولا جمل مترادفة .

والنص (٢) يعمد إلى ترادف الجمل ، مثل : آتاها معراجها ، وهداها أدراجها ، وأحلها أبراجها ، وكل هذه الجمل بمعنى واحد تقريباً ، وقد كانت إحداها كافية . والنص (٣) يتحدث عن أثر الشمس في جمال الأزهار ، مع الإطالة في التعبير ، واستخدام الجمل المترادفة .

والنص (٤) في تعبيراته إطالة ، مثل : معلناً اختفائك من الدنيا ، وانسلاخ آية النهار ، ومثل : مؤذناً بعودتك الظافرة ، وانتساخ آية الليل .

٧ - من حيث الإخبار والطلب :

الأسلوب في النصوص (١) و (٣) و (٥) يجري على طريقة الإخبار ، وفي النص (٢) بعض أساليب الطلب ، مثل الأمر في (سل الشمس) والاستفهام في (من رفعها ؟ - من علقها ؟ - من الذي آتاها معراجها ؟ - من الذي وكلها ؟) .

وفي النص (٤) أساليب طلبية ، مثل النداء في (أيها القرص) والاستفهام في (أأنت حقاً ... ؟) .

وفي النص (٦) استفهام في (لم تبرجت ؟) .

٨ - من حيث طريقة الأدباء في إدارة الحديث :

النصوص (١) و (٢) و (٥) تتحدث عن الشمس بضمير الغائبة .

والنصان (٣) و (٤) يوجه الخطاب فيهما إلى الشمس .

والنص (٦) يجمع بين الأمرين .

٩ - من حيث نفسية الأديب :

النص (١) نخل من العاطفة ؛ لأنه أسلوب علمي محايد .
 وفي النصين (٢) و (٣) تبدو عاطفة شوق وأحمد أمين ، وهي عاطفة الإعجاب بالشمس في أحوالها وآثارها .
 وفي النص (٤) بدا تأثير تيمور بهذا المنظر الفريد ، الذي تتجلى فيه القدرة الإلهية ؛ ففاضت نفسه بالشعور الديني ، ونحمره الإشراق الروحي ، وكان لهذا أثره في مناجاته للشمس ، إذ ذكر المآذن والأذان .
 والشاعر في النص (٥) مفتون بجمال الشمس ، فهي في نظره فتاة مليحة واضحة الجبين ، وهي لا تلقى على الشرق أشعة ، وإنما تسكب عليه تبراً ذائباً .
 ولكن الشاعر في النص (٦) يحمل على الشمس حملة شعواء ، فهي في نظره ضارة مؤذية ، تنال من صفحات الحدود الأسيلة المصقولة ؛ فتغير لونها . وإذا رنا إليها إنسان قرى البصر . ارتد بصره ضعيفاً كليلاً ، وهي في لونها أشبه بالليل ، وفي حرارتها أشبه بالنحيل ينفث الزفرات الحارة ، ثم هي عجوز متصايبية ، تغرى بالتندر والزراية .
 وهذه الأشعة التي جعلها النص (٥) تبراً مذائباً ، جعلها النص (٦) لعاباً يسيل ، وشتان ما بين منظر سار بهيج ، ومنظر يدعو إلى النفور والاشمئزاز .

(د) الاستنباط :

بعد أن ينهى المدرس من مناقشة النصوص على النحو السابق . وبعد أن يطمئن إلى أن الطلاب قد أدركوا أوجه الاختلاف بين الأدباء ، وأن لكل منهم طريقته التي اختارها أو أسلوبه الذي ارتضاه ، يستطيع أن يحدد معهم معنى الأسلوب في أنه الطريقة التي يؤثرها الأديب في تفكيره ، وفي اختيار ألفاظه ، وتأليفها على نسق معين ؛ ليبر عما في نفسه ، أو عما يشاهده .

(هـ) التطبيق :

يعرض المدرس نصوصاً موجزة في موضوع واحد ، ويناقش الطلاب فيما يبدو لهم فيها من أوجه الاتفاق والاختلاف في طرائق التعبير ، وينبغي أن يتحرى في اختيار هذه النصوص السهولة ، ووضوح المعاني المشتركة بينها ، وتباين طريقتها في التعبير عن هذه المعاني .

ملاحظة :

لايسرف المدرس على نفسه وعلى طلابه بمعالجة هذه النصوص على الصورة السابقة في حصة واحدة ، بل ينبغي أن يسير ببطء وأناة ، ولا يضمن على هذا الدرس بما يتطلبه من الوقت ، وليطمئن إلى أن كل وقت يصرف في فهم هذا الموضوع ، ليس وقتاً ضائعاً ، ولكنه فرصة تخدم فيها أبواب كثيرة من منهج البلاغة ، تعرض في هذا الدرس عرضاً سريعاً مجملًا ، على أن تفصل في دروس أخرى .

وما أشبه هذه الطريقة بطريقة ابن خلدون ، التي تدعو إلى دراسة الموضوعات دراسة إجمالية ، ثم العودة إليها بالدراسة التفصيلية .

الباب الثامن

التربية الدينية

وظيفة الدين في حياة الفرد وحياة المجتمع :

(١) تمهيد :

تعرضت الحياة البشرية في مختلف أطوارها لكثير من ضروب المحن وألوان الشقاء، اقتضتها حدّة المنازعات والحصرمات بين الناس؛ لاشتباك مصالحهم، وتعارض أطماعهم، ورغبة كل منهم في الغلبة والسيادة . والاستتار بالنافع . فتأججت بينهم نار العداوة ، وشبت الحروب . وبغى القوى على الضعيف ، واستبد ذوو الجاه والسلطان ، وضربت الذلة والمسكنة على فريق من الناس لاذنب لهم إلا أنهم عاجزون عن مصاولة الأقوياء الطغاة ، وأنهم يخضعون في حياتهم إلى أنظمة فاسدة ، وقوانين وضعية ظالمة، حرمتهم كثيراً من حقوقهم الطبيعية في أن يحيا حياة كريمة تليق بالإنسان ، وتعرضت الحياة البشرية — كذلك — لألوان أخرى من الفساد والفضلال ، حين عميت على الناس مذاهب التفكير في هذا الكون الذى يعيشون فيه، فراحوا ينجطون على غير هدى ، تقودهم عقولهم القاصرة إلى أنواع من العقائد الفاسدة ، والعبادات الباطلة ، وتزين لهم الألوهية في بعض الكائنات السماوية أو الأرضية . وتفسر لهم علاقة الإنسان بمجتمعه تفسيراً خاطئاً يجافى القيم الخلقية الصحيحة ، ويهدر المبادئ العادلة ، ويقيم هذه العلاقات على أسس من البغى والظلم والطغيان .

وهكذا شقيت الإنسانية . ونخل تاريخها بالكوارث والويلات ، ولكن الله تعالى ، بارئ هذا الكون . ومدبر أمره ، شمل عباده بفيض من رحمته . فبعث فيهم — على فترات من الزمن — رسلا منهم . يهدونهم إلى الحق . ويبصرونهم بالخير ، ويأخذونهم بدين سماوى ينظم علاقاتهم بخالقهم ، ويرسم لهم المبادئ القويمة التى تكفل لهم الأمن والسعادة ، وتجنّبهم الشقاء والمذلة والهوان .

وعرف الناس في هذا التشريع السماوى الحكيم الأمن والهداية والخير ، إذا تمسكوا به ،

وأخلصوا له ، فإذا انحرفوا عنه ، وتنكروا له ، فسدت حياتهم . وذاقوا وبال أمرهم .
وهكذا تجلى للناس أثر الدين في حياتهم ، وأنه مصدر سعادتهم أفراداً وجماعات .

(ب) وظيفة الدين في حياة الفرد :

١ - الدين يسمو بعقل الفرد ويرجعه إلى التفكير السديد في الكون ومظاهره ، والاعتبار بما فيه من آيات باهرة ، تنطق بأنها صنع قدرة معجزة خارقة ، هي قدرة الإله الحكيم ، رب هذا الكون وخالقه ومبدعه .

٢ - والدين يشيع في النفس المؤمنة الخشوع لله . والرغبة في ثوابه ، والخوف من عقابه ، فتسلك طريق الهدى والرشاد ، وتتنأى عن سبل الغواية والضلال . تراقب فيما تأتي وفيما تدع ذلك الوازع الديني الذي يتمثل في أطواء النفس ضميراً حياً شريفاً ذا قوة وسلطان .

٣ - والدين يرسم للفرد المبادئ المثالية التي تهذب النفس وتصفى الروح ، وتقوم الخلق ، وتصون الجسم ، فتجد في ظلال هذه المبادئ السعادة النفسية والحسية .

٤ - والدين يدعو إلى رياضة العقل ، وإعمال الفكر في حرية وسعة ، وهو بهذا يهيئ للفرد مجالات ينتفع فيها بهذه النعمة الإلهية التي آثر الله بها الإنسان دون غيره من المخلوقات .

٥ - والدين منار الفرد يكشف له سبيل الخير والرشاد وهو - - كذلك - - دستوره الحكيم ، يحدد حقوقه وواجباته ، وينظم علاقته بخالقه ، وعلاقته بأسرته ومجتمعه .

وظيفة الدين في حياة المجتمع :

١ - يتكفل الدين بصلاح الفرد ، وفي صلاحه صلاح المجتمع ، فليس المجتمع إلا مجموعة من الأفراد .

٢ - يفرض الدين على كل فرد طائفة من الواجبات يؤديها لمجتمعه فيرفر له أسباب الحياة السعيدة ، ويسهم في بنائه على أسس قوية سليمة . فعلى الفرد ألا يخرج عن الجماعة . وألا يشق عصا الطاعة ، وأن يتعاون مع أبناء جنسه ، وأن يكون عنصراً إيجابياً في وحدتهم وقوتهم . وألا يضمن بفضل ما له على المحتاج منهم ، وأن يرعى حق الجوار ،

وأن يكف يده ولسانه عن أذى الناس ، وأن يطيع ولاية الأمر ، وغير ذلك من المبادئ التي تحفظ المجتمع . وتتهيأ له سبيل القوة والعدالة والسعادة .

٣ - الدين من أقوى الروابط التي تؤلف بين القلوب ، وتدعم الوحدة ، وتخلق من المجتمع قوة متماسكة ، يخشى بأسها ويرهب جانبها ؛ لأن هذه الرابطة الدينية إنما تستمد قوتها من امتزاج الأرواح وإخلاص القلوب ، وتعاونها في سبيل غاية روحية سامية ، يهيم بها الوجدان ، وتهفو إليها الأفئدة ، لانشوبها الأكدار المادية ، والأطماع الدنيوية .

٤ - قد تمتحن الجماعة بلون من الآفات الاجتماعية ، أو الأزمات السياسية ، أو المحن الخلقية ، تخلقها النوازع الجامحة ، والأهواء الجائرة ، وتحقق التشريعات الوضعية في حسم المشكلة ، والاهتداء إلى الحلول الناجعة ، وحينئذ تجد هذه الجماعة في مبادئ الدين وأصوله البلسم الشافي لهذه الأدواء . فلا تكاد تلوذ بدينها حتى تجد فيه عصمة ووقاء ، فيجتمع شملها . وينتظم أمرها ، وترد إلى معالم الهدى والصلاح .

مكانة التربية الدينية :

للتربية الدينية المكانة الأولى ؛ لأنها التربية الكفيلة بتقويم الناشئين ، والسمو بهم وإسعادهم في مستقبلهم .

وهي التربية التي تزكي قلوبهم ، وتطهر نفوسهم ، وتربى ضمائرهم ، وتطبعهم على حميد الحصال ، وتدفعهم إلى نبيل الفعال .

وهي التربية التي تعصمهم من النزوات النفسية . وتحميهم من سلطان الميول الجامحة ، وطموح الأهواء المردية .

وهي التربية التي تنير للناشئين طريق الصلاح والهدى ، فيحرصون على طاعة ربهم ، وقيام علاقتهم بأبناء المجتمع على أساس متين من الحب والتعاون والمناصفة الخالصة .

وهي التربية التي تكون من أبناء الوطن قوة متماسكة ، لاتعصف بها المحن والخطوب . ولاتنال منها الكوارث والشدائد ؛ لأنها قوة مستمدة من ائتلاف القلوب ، وامتزاج الأرواح .

وهي التربية التي خلقت من العرب أمة وثابة ناهضة ، ثلت عروش القياصرة . ودكت صروح الأكاسرة . وحملت نور الإسلام ، فأضاء العالمين .

وسائلها :

- لهذه التربية وسائل كثيرة ، ومواطن متعددة . وفرص تتجدد بين حين وحين ، وسندكر فيما يلي بعض هذه الوسائل :
- ١ - التعليم الدينى الذى تحدد له الموضوعات . وترسم المناهج ، وستحدث عنه فى موضعه .
 - ٢ - القدوة الحسنة التى تنهيا للناشئ فى والديه وإخوته ومعلميه .
 - ٣ - تهيئة الجو الدينى الصالح فى جميع البيئات التى يعيش فيها التلميذ ، مثل البيت والمدرسة .
 - ٤ - صلاح المجتمع وتمسكه بأصول الدين ، وحماسه لنصر الفضيلة . ومحاربة الرذيلة .

التعليم الدينى

هو من الوسائل التى نعتد عليها فى تربية الناشئين تربية دينية ، وقد استرد مكانته السامية بين مواد التعليم وأصبح مادة أساسية فى جدول الامتحان ، ونطمع فى أن تكون النهاية الصغرى للدين ٥٠ ٪ وأن يكون النجاح فيه شرطاً أساسياً لانتقال التلميذ كاللغة العربية (١)

أسسه :

نقصد بهذه الأسس طائفة من المبادئ التى تجب مراعاتها فى تخير موضوعات الدراسة الدينية ، وطريقة معالجتها مع التلاميذ ؛ حتى لا ننحرف عن الطريق السوى ، أو نصطدم بعقبات تحول دون الغاية المنشودة . ومن هذه المبادئ :

- ١ - أن الدين الإسلامى عقيدة ومعرفة وسلوك . وهذا المبدأ يقتضى تنويع المناهج الدراسية ، واشتمالها على هذه الألوان الثلاثة فى كل صف من صفوف التعليم ، حتى يربى التلميذ تربية دينية متكاملة .

(١) يطبق هذا النظام الآن فى امتحانات النقل وامتحان الشهادات .

٢ - أن كثيراً من الأحداث العامة والمواقف الحيوية التي تتعلق بها أذهان التلاميذ مجال طيب لإثارة العاطفة الدينية في نفوسهم ، وهذا يدعونا إلى أن نربط دائماً بين موضوع الدرس والحياة ، وأن نفسر مشكلاتها ونلتمس لها الحلول في ضوء التعاليم الدينية . والدين قد تناول حياة الإنسان من حيث هو فرد ، ومن حيث هو عضو في أسرة ، وعضو في حي ، وعضو في وطن ، وعضو في الجماعة الإنسانية .

وفي هذه المجالات جميعها مواقف كثيرة متجددة ، من الواجب أن ينتهزها المدرس . ويربط بها دروس الدين ؛ فهذا أجدي في إثارة العواطف الدينية لدى التلاميذ ، وجذب انتباههم إلى التعاليم الدينية . والانبعاث عنها إلى سلوك حميد رشيد .

فإذا نشرت الصحف مثلاً أن فلاناً قد تبرع بكذا من أمواله لإنشاء مسجد أو مستشفى أو مدرسة ، كان في هذا المثال مادة صالحة لدراسة البر ، والعمل لمصلحة الجماعة . وإذا عرف أن أسرة نكبتها الدهر بموت عائلها ، أو احتراق متجرها ، فعطف عليها أناس من ذوي القلوب الرحيمة ، كان في هذا أيضاً مجال للحديث عن التعاون الإنساني ، وأثره في تخفيف الويلات ، وفي وحدة القلوب وسيادة الألفة والمودة .

وإذا روت الصحف مثلاً أن بعض التجار يلجئون إلى الغش أو الاحتكار ، أو المبالغة في رفع الأسعار ، لإشباع جشعهم وطمعهم ؛ اتخذ المدرس من هذا المثال مادة خصبة لدرس في الخلق الاجتماعي . . . وهكذا ،

٣ - الموضوعات المقررة في المنهج ليست إلا نقط ارتكاز ، وللمدرس أن يصدر عنها إلى آفاق بعيدة ، يرى في ارتيادها مع تلاميذه تنمية للروح الدينية ، وإيقاظاً للمشاعر الوجدانية .

٤ - التقليد غريزة تتحكم في سلوك الفرد ، والتلميذ - بحكم هذه الغريزة - يقلد ما يراه ، يقلد الحسن ، ويقلد القبيح ، ومن هنا يأتي دور التربية الدينية ، ومن مهمتها أخذ التلميذ بالسلوك الحميد ، وهذا السلوك لا يكتسب بسرد المواعظ وإلقاء الأوامر ، ولا يحصل بالحفظ أو التلقين ، وإنما يكتسب بالقدوة الصالحة ، والمثل القويمة مع الرقابة الحازمة الواعية ، وقد تحقق المعارف الدينية في تهذيب السلوك ، إذ ليس من المحتم أن يكون صادقاً من يعرف فضل الصدق ، ولكن قل أن تحقق القدوة الطيبة في هذا المجال ، فإذا نجحت المدرسة - إدارتها ومدرسوها وجميع العاملين بها ، في ألا تقع عيننا التلميذ إلا على كل مظهر حسن ،

ولا تتلقى أذناه إلا كل لفظ شريف مهذب ، ولا ينمو رصيده من المشاهدات والمدرجات إلا بكل تصرف عادل ، وكل عمل مخلص مفيد — إذا نجحت المدرسة في هذا فقد وفرت لتلاميذها مثلاً طيبة تؤتي ثمارها في اقتدائهم بها ، وتمثلهم لها . والقذوة تجعل الصور المتخيلة للقيم السامية ، والمبادئ المثلى معروضة في صور واقعية . ومن هنا يبرز جمال المبدأ في جمال المثال ، وهذه أجمل صور الإغراء ، والحمل على الاقتداء ، وانصراف المدرس عن المثل التي يدعو إليها يحطم هذه المثل ، ويعصف بها .

هـ — أن كل تلميذ منهما تكن منه ، مزود بعاطفة دينية هي موضع اعتزازه وتقديره ، وليس من الهين على التلميذ أن يتهم في هذه العاطفة ، فقد يهون عليه أن يرمى بالكسل أو القصور ، ولكنه يغضب ويشور إذا حاول أحد أن ينتقص من عاطفته الدينية ، أو أن يجعلها موضع الشك والارتياب .

والتسليم بهذا المبدأ يفيدنا كثيراً في دروس التربية الدينية ، فنحن نضمن النفاذ إلى قلوب التلاميذ واستثارة حماسهم لنوع من السلوك عن طريق هذه العاطفة الدينية ، نذكىها في نفوسهم ، ولا نضمن شيئاً من هذا النجاح إذا لجأنا إلى الصرامة والزجر والتهديد . شكا إلى أحد المدرسين أن تلاميذ الصف الثالث الثانوى زاهدون في التربية الدينية ، منصرفون عن درسها ، لأنهم لن يمتحنوا في الدين ، فقلت له : يبدو أنك تدرس لهم الدين على أنه مادة كسائر المواد ، وأن الغاية منه إنما هي الحفظ والإلمام والتحصيل ، اترك هذا الأسلوب ، واجأ إلى إثارة العاطفة الدينية في نفوس هؤلاء التلاميذ ، وانظر — بعد ذلك — كيف يقبلون على الدرس ويشاركون فيه ، ابدأ درسك التالى بهذه الجملة مثلاً : أعداء الدين الإسلامى يتهمونهم بكذا وكذا ، ويقولون فيه كذا وكذا ، فتعالوا نناقش هذه التهمة ، قل هذه الجملة ، وراقب وقعها في نفوسهم .

وأشهد أن هذا المدرس حينما جرب هذا الأسلوب ، وعالج الأمر على هذه الصورة ، اطمأن باله ، وانشرح صدره ، فقد رأى تغيراً وانقلاباً في موقف التلاميذ من درسه ، ووجد في كل منهم محامياً يذود عن دينه ، ويدفع عنه كيد أعدائه ، وتجلت عواطف التلاميذ في تناولهم للموضوع تناولاً يقوم على البحث والمناقشة في حماسة ومشاركة .

وهذه تجربة أخرى مرت بها ، كنت أدرس الدين لأحد فصول الصف الثانى الثانوى ، ولم يكن الدين وقتئذ من مواد الامتحان . وقد عودت التلاميذ أن نقتطع فترة من

أول كل حصة ، نستمع فيها إلى ما حفظوه من النصوص القرآنية ، وكان بالفصل تلميذ لا يميل إلى الحفظ ، ولا يحاوله ، مع كثرة ما منحته من فرص للحفظ ، والاستعداد للحصص التالية ، ولما أعياني أمره قلت له : إنني أعفيك من حفظ النصوص القرآنية ، بل أعفيك من حضور حصة الدين إذا حضرت لى خطاباً من والدك ، يطلب فيه أن نعفيك من هذه الحصة ، وأن نسمح لك فيها بأن تترك زملاءك المسلمين ، وتخرج إلى فناء المدرسة ، وهنا ثار التلميذ واحمر وجهه وتهيج صوته ، وأبى هذا العرض ، ووعد متحمساً مؤكداً أنه سيحفظ جميع ما درس من هذه النصوص ، فبدأت ثورته ، وحييت فيه هذه الحماسة ، وأذكيت تلك العاطفة ، وفي الحصة التالية أسمعنا ما حفظه ، وكان يزيد على أربعين سطرًا ، وتابع بعد ذلك اهتمامه بالحفظ ودأب عليه .

٦ - أن الدين ليس مادة تدرس لتنمية المعلومات ، أو لكسب المهارات ، وهو يختلف عن المواد الدراسية في أن كثيراً منها لا يثير في الطالب أية عاطفة ، ولا يشعر الطالب إزاءه بما تنفعل به النفس ، ويتحرك له الوجدان ، وذلك كالرياضة والكيمياء والنحو والجغرافية . . وغيرها ، أما الدين فهو منوط بالنفس والعاطفة والوجدان ، وفوق هذا نرى أن أكثر المواد الدراسية ، تنتهى مهمة الدارس منها بانتهاء دراستها والامتحان فيها ، ثم لا يكون لها بعد ذلك سلطان على حياته ، إلا في نطاق ضئيل ، يختلف باختلاف صلتها بالمستقبل العملي للمتعلم ، أما الدين فإن ما فيه من ألوان المعارف والحقائق ، وما يرسمه من خطط محكمة رشيدة للعمل الإنساني - يؤثر في عاطفة الطالب وشعوره ، ويمتزج بوجدانه ، فينفعل ويشعر ، وإذا نجح المدرس في إثارة عاطفة الطالب وشعوره ، فقد نجح في أن يتجاوز به مرحلة التأثير والإحساس إلى مرحلة السلوك العملي القويم ، وهذا السلوك يلزم صاحبه على مدى الحياة ، وهو الذى يحدد شخصيته الدينية ، وعلاقته بخالقه ، والمجتمع الذى يعيش فيه . فالدين روح وتأثر ، ولا يقاس نجاح المدرس بمدى ما حفظ تلاميذه من النصوص والسير والأحكام ، ولكنه يقاس بمدى ما انطبع في نفوسهم من العقائد الصحيحة ، وما انطبعا عليه من الاستقامة والعمل الطيب ، والسلوك الحميد .

والمعارف الدينية تفقد قيمتها إذا لم تنعكس آثارها على حياة التلميذ وتصرفاته ، وتصبح سلوكاً عملياً محموداً ، يتجلى في يقظة ضميره ، وسمو وجدانه ، وتشبهه بالفضائل ، وتساميه عن الرذائل ، ونهوضه بالواجبات الدينية في حماسة وإيمان .

وقد رأينا كثيراً من التلاميذ يحرزون درجات كبيرة في اختبارات الدين ؛ لأن المدرس يحملهم بوسائل كثيرة على الحفظ والإلمام ، ولكن هؤلاء التلاميذ موضع الشكوى من مدرسي المواد الأخرى ، ومن رائد الفصل . ومن عميد الأسرة ، ومن مراقب الرحلة ، ومراقب الحفلة ، وغيرهم ، ممن يراقبونهم ، ويختبرون سلوكهم في المواقف الحيوية الطبيعية .

فماذا أجدت تلك الدرجات العالية التي حصلوا عليها ؟ وماذا أثمرت دروس التربية الدينية في هؤلاء التلاميذ إذا كان سلوكهم بصورة معيبة شائنة ، تثير الشكوى والامتناع ؟
٧ - أن كثيراً من النفوس البشرية نافرة عنيدة ، ولعلها تأبى أن توجه إليها النصيحة سافرة مباشرة ، بل ربما يحملها العناد على أن تأتي ما تنهى عنه ، وأن تترك ما تؤمر به ، ونرى أمثلة من هذا العناد واضحة في أطفالنا .

ولهذا كانت طريقة الوعظ والإرشاد والأمر والنهي طريقة عقيمة مخنقة في حمل التلاميذ على التمسك بالفضائل وحميد العادات .

ولكن هذه النفس البشرية تلبي النداء إذا انبعث من داخلها ، وهتف به هاتف من فطنها وإدراكها ، فكيف ينبعث هذا النداء ؟ وكيف نثير هذا الهاتف ؟ إن ذلك ميسور عن طريق القصة .

فالقصة تهيئ لتلك النفس هذا الهاتف الداخلي : إذ لا شك أن للقصة مغزى . وهذا المغزى يشرق في ذهن التلميذ رويداً رويداً ، فيتأثر به ، وينقاد له ، ويحرص عليه ، لأنه وجدته في نفسه . وأدركه بفطنته . لم يحمله عليه شخص أجنبي . ولم يتخذ هذا الأجنبي وسيلة لبسط السيطرة عليه .

وإذن فمن الواجب الاعتماد على القصة الهادفة في دروس التربية الدينية . ويزداد تأثير الطفل بمغزى القصة إذا مثلت أمامه .

وعلى هذا الأساس نستطيع أن نفهم لماذا تخفق الأحاديث الدينية والنصائح والمواعظ التي تنحدر من أفواه الخطباء فوق المنابر .

راقب جماعة المصلين وهم يستمعون إلى خطبة الجمعة . تجد كثيراً منهم منصرفين بأذهانهم عن الخطيب وعما يقرره من الأوامر والنواهي ، فإذا عرض في خطبته إلى قصة يبدوها مثلاً بقوله : جاء رجل إلى النبي صلى الله عليه وسلم ، رأيت هذه الجماعة قد

أرهفت آذانها للخطيب تتابع القصة ، وتتدبر مغزاها .

٨ - المواسم والمناسبات الدينية فرصة طيبة لتربية الوجدان الدينى وإثارة مشاعر التلاميذ ، ويحسن انتهازها لتدريس الموضوعات المنهجية المتصلة بها ، فيدرس الصوم مثلاً في شهر رمضان ، ويدرس الحج في موسم الاستعداد له ، ويقص حديث الهجرة في أوائل العام الهجرى ، وهكذا .

٩ - كثير من الموضوعات الدينية في منهج العقائد والعبادات والتهذيب والسير ونحوها ، تعززه نصوص دينية من القرآن الكريم والحديث الشريف ، فينبغى علاج هذه الموضوعات في ظلال النصوص الدينية التى تتصل بها ، وأن يراعى هذا الربط فى توزيع موضوعات المنهج على أشهر السنة الدراسية بحيث يدرس الموضوع متكاملًا فى فترة متصلة .

وفىما يلى أمثلة من الأخطاء التى وقع فيها بعض المدارس من هذه الناحية :

(أ) فى المرحلة الإعدادية درست فى الشهر الأول من العام الدراسى آيات الأحزاب : « يا أيها الذين آمنوا اذكروا نعمة الله عليكم » ، و درست غزوة الخندق فى شهر مارس ، وكان ينبغى أن يتخذ من الحديث عن غزوة الخندق فرش وتمهيد لدراسة الآيات السابقة .

(ب) وفى الصف الثانى الثانوى درست الموضوعات التى تدور حول الأسرة وحقوق الزوجين وواجباتهما دراسة منفصلة ، ف درست الآيات : « الرجال قوامون على النساء » . فى شهر ، و درس الحديث : ما استفاد المؤمن بعد تقوى الله عز وجل خيراً من زوجة صالحة ، فى شهر آخر ، و درس موضوع الأسرة فى شهر ثالث ، وكان ينبغى الربط بين هذه الألوان جميعها بدراستها دراسة متصلة .

١٠ - بعض التلاميذ والتلميذات يعانون مشكلات فى حياتهم وتعثرهم أزمات نفسية تثير فيهم الحيرة والقلق ، وربما تعرضوا لهزات عصبية ، وعواقب خطيرة إذا لم يسعفهم العلاج الذى يسكن ثائرتهم ، ويشفى قلوبهم ، ويردهم إلى الاستقرار والاطمئنان النفسى ، وفى استطاعة مدرس الدين أن يقدم هذا العلاج ، وأن يشجع تلاميذه على أن يفضوا إليه بما يؤرقهم ، ويشغل بالهم ، علناً أمام إخوانهم ، أو سرّاً بينهم وبينه ، وعليه فى هذه الحالة أن يكون لهم أباً حانياً ، ورائداً حازماً ، وأن يتخذ من تعاليم الدين شفاء لصدورهم المخرجة .

وفى هذه الفرص يستطيع المدرس أن يحقق كثيراً من أهداف التربية الدينية .

ولإتاحة هذه الفرص بصورة ميسرة بريثة من التحرج يمكن إعداد صندوق يعلق في فناء المدرسة ، يسمى صندوق المشكلات ، أو الاستشارات ، أو الاستفسارات ، أو غير ذلك من الأسماء ، يضع فيه الطلاب أوراقاً فيها أسئلتهم ومشكلاتهم ، على أن يوكل إلى مدرسي التربية الدينية — بطريق التناوب — الإشراف على هذا الصندوق ، وإجابة الطلاب عن أسئلتهم إما في حصة الدين ، وإما في ندوات عامة — وإما في الإذاعة المدرسية . وإما في أوقات أخرى إذا كان الموضوع لا يحتمل العلانية . وفي هذه الطريقة توسيع الثقافة الدينية . وعدم الجُمود على المناهج والكتب .

الغاية منه :

- ١ — بث العقائد الصحيحة في نفوس التلاميذ ، وتطهير قلوبهم من الأوهام الشائعة ، والبدع الباطلة .
- ٢ — تعريفهم بالأحكام الشرعية التي تصح عبادتهم ومعاملاتهم .
- ٣ — غرس الفضائل والأخلاق الحميدة والعادات الصالحة في نفوسهم .
- ٤ — اقتداؤهم بالشخصيات الإسلامية التي كانت مثلاً عالياً في حميد الصفات .

وسائل تحقيق هذه الغاية :

- ١ — الإيمان بأن الدين لا تنحصر رسالته في حفظ النصوص الدينية ، أو دراسة الفضائل من الناحية النفسية ، ولكن الدين روح وتأثير ؛ ولذا يجب أن تستهدف دراسته إشاعة الروح الدينية في نفوس التلاميذ ، حتى يتأثروا بها ، وينبعثوا عنها في كل ما يأخذون أو يدعون من أمور الدنيا .
- ٢ — ربط الدراسات الدينية بالحياة ، وتفسير مشكلات الحياة وأحداثها على ضوء الدين .
- ٣ — تخصيص بعض الفترات للدراسة الدينية الحرة ، فيعرض التلاميذ مشكلاتهم الدينية . ويصارحون مدرسيهم بما يقلق نفوسهم من الأزمات النفسية ؛ ليشاركوهم في تفسيرها وحلها .
- ٤ — العناية بالشعائر الدينية . وأخذ التلاميذ بها عن طريق القدوة والإغراء والإشادة .

٥ - مراقبة سلوك التلاميذ في كل معرض يظهرون فيه ، وتذكيرهم دائماً بالأنماط الحميدة ، وأخذهم بها ، وردهم إليها في كل مناسبة عارضة ، كالرحلات والحفلات والمباريات ونحو ذلك .

فروع التعليم الديني :

فروع التعليم الديني في المناهج المدرسية هي :

القرآن الكريم - الحديث الشريف - العقائد - العبادات - السير - التهذيب -
البحوث الإسلامية .

طريقة التدريس أولاً : في المدارس الابتدائية

القرآن الكريم :

تختلف طريقة التدريس في الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية عن طريقته في الحلقين الثانية والثالثة :

(١) فالطفل في الحلقة الأولى لا يزال في مرحلة تعلم القراءة ؛ وهو لذلك لا يستطيع قراءة القرآن معتمداً على المصحف ، أو الكتاب أو السبورة ، ومن ناحية أخرى ، منهج القرآن الكريم في هذه الحلقة هو سور قصيرة ، كل منها كأنه نشيد سماوي ؛ ولهذا يسلك المدرس في تدريس القرآن الكريم لهذه الحلقة الخطوات التي تتبع في دراسة الأناشيد لها :

١ - فيمهد المدرس للسورة بحديث سهل في موضوعها ، وله أن يلجأ إلى المناقشة والأسئلة فيما يستطيعه الأطفال مما يمس موضوع السورة .

٢ - يقرأ المدرس وحده السورة قراءة خاشعة متأنية ، والأطفال منصتون إليه ، ويكرر هذه القراءة مرتين أو أكثر .

٣ - يخبر الأطفال أنه سيعيد قراءة السورة جزءاً جزءاً على أن يعيدوا بعده كل جزء يقرؤه ، ثم يقرأ السورة مجزأة ، ويراقب الأطفال وهم يقرءون بعده كل جزء يقرؤه ، ويرهف سمعه لنطقهم ، ويرشدهم إلى الصواب إذا أخطوا .

٤ - ينوع هذه الطريقة الجمعية بأن يطالب مجموعة من الأطفال بأن يعيدوا ما قرأه ثم يطالب مجموعة أخرى . . . وهكذا .

٥ - ينتقل إلى تدريب الأطفال على القراءة الفردية ، فيطلب إلى أحد الأطفال أن يقرأ بعده ، ثم يطلب ذلك من طفل آخر وهكذا .

ويغلب أن يتمكن أكثر الأطفال من حفظ السورة بعد هذه القراءات المتتابعة ، وحينئذ يطلب المدرس إلى أحد الحافظين أن يقرأ مستقلاً ، وبإثارة المنافسة بين الأطفال يمكن ألا تمضي الحصة إلا وقد حفظ أكثر الأطفال .

٦ - يناقش المدرس الأطفال في معنى السورة بأسئلة سهلة يسيرة ، وإذا كان النص

القرآن طويلاً يتسمه وحدات ، ويعالج كل وحدة بالشرح على حدة .

٧ - قبل البدء في درس جديد من دروس القرآن يختبر بعضهم فيما حفظوه قبل ذلك ، للمراجعة والتثبيت .

ملاحظة :

للمدرس في الصف الثاني أن يعرض السورة على سبورة إضافية في النصف الأخير من العام الدراسي إذا أنس في الأطفال قدرة على قراءة ما يكتب على السبورة .

(ب) وفي الحلقتين الثانية والثالثة : أي الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس تختلف الطريقة بعض الشيء :

١ - فيمهد المدرس للسورة بالطريقة السابقة .

٢ - يعرض السورة على التلاميذ إما بإرشادهم إلى موضعها من الكتاب ، وإما بعرضها على سبورة إضافية .

٣ - يقرأ المدرس السورة أو المقدار المحدد للحصة قراءة خاشعة متأنية .

٤ - يطلب إلى بعض التلاميذ قراءتها ، على أن يقرأ كل تلميذ جزءاً محدداً ، ثم يليه غيره مع تكرار هذه القراءة ، وتصحيح الأخطاء فور وقوعها .

٥ - مطالبة التلاميذ بأن يقرءوا قراءة جماعية مع تنظيم القراءة بدءاً ووقفاً . وللمدرس أن ينوع هذه الطريقة الجماعية فتكون من كل التلاميذ ، ثم من بعض الصفوف بطريقة التناوب .

٦ - يعود بهم المدرس إلى القراءة الفردية .

٧ - شرح السورة شرحاً ميسراً بطريق الأسئلة والمناقشة وعدم الوقوف طويلاً عند اللغويات ، بل يمكن الاكتفاء بفهم أكثرها من السياق .

٨ - للمدرس أن يختبر النابهين من التلاميذ فيما حفظوه من السورة .

الحديث الشريف :

دراسة الأحاديث النبوية في المرحلة الابتدائية مقصورة في المنهج الأخير على الصنفين الخامس والسادس .

ويتبع في دراستها الطريقة التي شرحناها لتدريس القرآن الكريم في هذين الصنفين .

العقائد :

تدور موضوعات المنهج حول صفات الله تعالى والإيمان به ، وما يجب له من المحبة والخشية والطاعة ، والإيمان برسله وملائكته وكتبه واليوم الآخر ، والطريقة الناجحة في تثبيت هذه العقائد في نفوس هؤلاء التلاميذ هي التي تعتمد على الإثارة الوجدانية ، وعلى شرح تصويرى سهل لبعض الآيات القرآنية التي تتصل بهذه العقائد ، ونفوس التلاميذ في هذه المرحلة مهيأة لتقبل هذه المعتقدات في سهولة ويسر ؛ لأنهم سريعو التأثر والانفعال ، ونجاح المدرس في دراسة هذه العقائد يرتبط بمدى تأثيره في نفوس التلاميذ ، ومدى نجاحه في النفاذ إلى قلوبهم وعواطفهم ، وطريقة البحوث العقلية ، والبراهين المنطقية التي تصطنع في هذه الموضوعات لاتسيغها عقول هؤلاء التلاميذ ، وربما أفسدت عليهم ما يحسونه من متعة روحية وجدانية .

العبادات :

تدور مناهج العبادات في المرحلة الابتدائية حول الوضوء والصلاة بأنواعها المختلفة والصوم والزكاة والحج .

أما الوضوء والصلاة :

فالطريقة الناجحة في تعليمهما إنما هي الطريقة العملية ، وذلك بأن يصحب المدرس التلاميذ إلى مصلى المدرسة ، ويدربهم على الوضوء ، بأن يتوضأ أمامهم ، ويطلب من بعض التلاميذ أن يحاكيه بطريق التناوب على أن يقف الباقيون يراقبون هذه العملية . وللمدرس أن يتخذ من بعض التلاميذ الذين يعلم أنهم يحسنون الوضوء قدوة لإخوانهم ، على أن يناقش الباقيين مناقشة تكشف عن الخطأ والصواب في أعمال الوضوء ، وينبغي ألا تشغل الحصة كلها في التدريب على الوضوء ، بل يجب أن تشمل كل حصة على التدريب على الوضوء والصلاة معاً ؛ حتى يفهم التلاميذ أن الوضوء وسيلة للصلاة ، وليس عملاً مستقلاً .

وللمدرس قبل ذهابه بالتلاميذ إلى المصلى أن يشرح لهم في الفصل طريقة الصلاة

قبل أن يؤدوها عملياً في المصلى ، وله أن يستعين في هذا الشرح ببعض التلاميذ الذين يحسنون أداء الصلاة ، على أن يوجه الباقيين إلى مراقبة ما يعملون ، وهكذا حتى يطمئن إلى معرفة التلاميذ كيفية الصلاة التي سيارسونها عملياً في المصلى ، وتعد المدرسة مقصرة أشد التقصير إذا مرت بالطفل الستتان الأوليان وهو لا يعرف الوضوء والصلاة ، أما موضوعات الصوم والزكاة والحج فتعالج بطريق الشرح والمناقشة ، وبخاصة ما يتعلق بحكمها وأسرارها وآدابها.

السير :

المراد بها سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وسيرة الأئمة الهداة الذين يجد التلاميذ في سيرتهم مثلاً علياً ، وتتبع الطريقة الآتية في تدريس هذه السير .

(أ) التمهيد بالأسئلة والحديث على نمط التمهيد لموضوعات القراءة مثلاً .

(ب) إلقاء السيرة على صورة قصة ، مع مراعاة ما يأتي :

- ١ - أن تلتق القصة على مراحل ، تتناول كل مرحلة جزءاً مستقلاً من السيرة .
- ٢ - كتابة عنوان المرحلة على السبورة قبل إلقائها أو بعده في غير الحلقة الأولى .
- ٣ - كتابة الأعلام الهامة التي ترد في ذكر القصة على الجانب الأيسر من السبورة في غير الحلقة الأولى .

٤ - ترجية أسئلة إلى التلاميذ في المرحلة التي تم إلقاؤها .

٥ - الربط بين القصة والحياة الحاضرة .

(ج) عقب الفراغ من إلقاء القصة توجه إلى التلاميذ أسئلة عامة تختبر مدى تأثرهم بالمواقف المختلفة .

(د) اشترك التلاميذ في استنباط مواطن العظة والعبرة من القصة وتدوين ذلك موجزاً على السبورة ، وذلك في الفرق العالية .

ويجب أن نلاحظ في تدريس السير ما يأتي :

- ١ - أن تقتصر من حياة الشخصيات على الجوانب التي تمثل النواحي الدينية والحلقية والروحية ، وألا نطمس هذه الجوانب بما نقحمه عليها من النواحي التاريخية ، بل ندع ذلك لموضعه من الحصص الأخرى .

مثلاً : شخصية عمر بن الخطاب صالحة للدرس في الدين ، وفي الأدب ، وفي

التاريخ ، ففي درس الدين نقصر كلامنا على امتازت به هذه الشخصية من الورع والتقوى والعدل والزهد ، فإذا تناولنا بعض الجوانب التاريخية أو الأدبية ، فإنما نتناولها لتعزيز ما نعرضه من النواحي الروحية ، ونذع للمدرس الأدب أن يتحدث عن خطب عمر ، كما نذع للمدرس التاريخ أن يتحدث عن عمر في سياسته وفضله على الدولة الإسلامية .

٢ - حينما نتحدث عن صفات صاحب السيرة ، لانسرد تلك الصفات سرداً ، ولا نلقينا إلقاءً ، بل نجعل ذلك استنباطاً يشترك فيه التلاميذ بقيادة المعلم وإرشاده ، وسبيل ذلك أن يعرض المدرس على التلاميذ بعض القصص من حياة هذه الشخصية يستنبط منها الصفات المطلوبة ، فمثلاً : لا يقول المعلم : وكان عمر بن الخطاب عادلاً ، بل يذكر من قصص عدالته شيئاً ، ويدع التلاميذ يصفون عمر بالعدالة . . . وهكذا .

التهذيب :

موضوعه الفضائل وحميد العادات ، وأثرها في تهذيب النفس والخلق ، وتتبع في تدريسه الطريقة الآتية :

- ١ - التمهيد على نحو ما سبق في التمهيد للموضوعات العامة .
- ٢ - إلقاء قصص قصيرة تهدف إلى الموضوع ، وعرض النصوص الدينية المتصلة به .
- ٣ - أسئلة في كل قصة عقب الانتهاء منها ، مع العناية بالمغزى .
- ٤ - قصص من التلاميذ تتخلل قصص المدرس ومناقشتها بالأسئلة .
- ٥ - تمثيل بعض القصص التي ألفت .

أساس هذه الطريقة :

رأينا أن الطريقة التي تتبع في درس التهذيب تقوم أولاً وأخيراً على القصة ، وقد شرحنا علة ذلك في البند (٧) من أسس التعليم الديني .

مثال من القصص التهذيبي :

كان سامي يكتب بقلم الحبر ، فسأل الحبر على يده . ووسخ أصابعه ، فلما رآته أمه ، طلبت إليه أن يغسل يده قبل ذهابه إلى المدرسة ، ولكنه لم يسمع لقولها ، واكتفى بأن مسح أصابعه بالمنديل ، فتلوث المنديل بالحبر .

وذهب إلى المدرسة وكان الجو حاراً ، فأخرج المنديل لمسح به العرق ، الذى سال على وجهه ، ثم رأى التلاميذ يلتفتون إليه ، ويضحكون عليه ، ويتغامزون به ، وهو لا يفهم لذلك سبباً ، فليس من عادتهم أن يتبعوا ذلك معه ، ولما زادت سخريتهم به ، تجرأ وسأل أحدهم فأجابه بأن وجهه ملوث بالخبر وشكله مضحك ، فأدرك سبب السبب ، وفطن إلى أن هذا من المنديل الملوث ، الذى لوثته أصابعه بالخبر ، الذى سال عليها من القلم ، وكان علاج ذلك كله ميسوراً ، وهو أنه يطيع أمه ويغسل يده .

فى هذه القصة الساذجة تعليم للأطفال ، وحمل لهم على الطاعة ، وعلى اتباع عادة النظافة ، ونعتقد أن هذه القصة — على قصرها — تنجح فى غرس هذه العادة أكثر مما تنجح النصائح والمواعظ المباشرة .

مصادر هذه القصص :

تختار هذه القصص من عدة مصادر أهمها :

- ١ — التاريخ ، فى سير الأبطال عشرات من هذه القصص التهذيبية .
- ٢ — الواقع ، فى الحياة الواقعية مثل كثيرة تعالج على ضوءها الموضوعات التهذيبية .
- ٣ — الخيال ، يستطيع المدرس أن يتخيل أمثلة تهذيبية يعرضها فى صورة قصص .

ما يراعى فى هذه القصص :

- ١ — يجب أن تكون القصص قصيرة ؛ ليتسع الوقت للمزيد منها .
- ٢ — يجب أن يكون مغزاها واضحاً يفهم فى سهولة .
- ٣ — لا مانع من أن تكون بعض القصص حول الرذيلة ، عكس الفضيلة ، التى هى موضوع الدرس .

الفرق بين قصة التعبير وقصة التهذيب :

رأينا أن القصة مادة طيبة طريفة لكثير من دروس اللغة العربية والدين ؛ فهى مادة للقراءة والتعبير والقواعد والإملاء ، وهى مادة فى السير والتهذيب أيضاً .

وهذه بعض الفروق بين قصة التعبير وقصة التهذيب :

- ١ — قصة التعبير طويلة نوعاً ، وقصة التهذيب قصيرة .

- ٢ - قصة التعبير تقبل الخيال والمبالغة ، وقصة التهذيب لا تقبل ذلك .
- ٣ - قصة التعبير يلقيها المدرس ، وقصة التهذيب يلقيها المدرس أو التلميذ .
- ٤ - في قصة التعبير عناية بتنويع التعبير ، أما قصة التهذيب فلا يبرز المغزى .
- ٥ - قصة التعبير تشغل الحصة ، ولكن قصة التهذيب لا تكفى وحدها ، بل لابد من غيرها .

ثانياً : في المدارس الإعدادية

القرآن الكريم :

منهج القرآن الكريم في المدرسة الإعدادية نوعان :
نوع للتلاوة ، ونوع للتفسير والحفظ .

(أ) في آيات التلاوة :

- ١ - يقدم المدرس لهذه الآيات بشرح مجمل ، يتناول فيه أهم أهدافها ، بحيث يترك هذا الشرح في أذهان التلاميذ صورة إجمالية لمعنى الآيات .
- ٢ - يقرأ المدرس هذه الآيات قراءة نموذجية جديرة بالاعتداء .
- ٣ - يكلف التلاميذ واحداً بعد آخر القراءة مع التزام صحة التلاوة، وجودة الأداء، وتمثيل المعنى ، والخشوع ، وينبغي توزيع القراءة على التلاميذ ، فيتاح لكل منهم نصيب من هذه القراءة في كل حصتين مثلاً .
- ٤ - إذا كان القدر المحدد للحصة طويلاً، يقسمه المدرس وحدات ، ويتلو التلاميذ كل وحدة بعد استماعهم إلى نموذج من المدرس .

(ب) في آيات التفسير والحديث :

يسلك المدرس الطريقة المتبعة في تدريس المحفوظات النثرية .

- ١ - فيمهد لموضوع الآيات بذكر سبب نزولها إذا كان لذلك قصة ، أو بحديث أو أسئلة تهيج أذهان التلاميذ لموضوعها
- ٢ - عرض الآيات إما في الكتاب وإما على سبورة إضافية .

٣ - قراءة المدرس الآيات قراءة نموذجية .

٤ - قراءات بعض التلاميذ واحداً بعد آخر حتى يحسنوا القراءة ، مع العناية بتصحيح الأخطاء فور وقوعها .

٥ - أسئلة عامة في الآيات مع الاختصار على المعاني الواضحة .

٦ - شرح الآيات وبراى فيه :

(أ) تقسيم الآيات وحدات .

(ب) الشرح اللغوى .

(ج) مناقشة المعنى العام بأسئلة ، مع تطبيق معنى الآيات على المواقف الحيوية .

٧ - قراءات أخرى من التلاميذ حتى يجيدوا القراءة .

٨ - استنباط ما يفيد استنباطه من الآيات ، وتسجيله على السبورة موجزاً ، على أن

يكون هذا الاستنباط من التلاميذ أنفسهم ، بالأسئلة والتوجيه .

٩ - أسئلة عامة في معنى الآيات .

١٠ - يكلف التلاميذ الحفظ في غير حصة القرآن .

الحديث الشريف :

يعالج بالطريقة التى تتبع فى تدريس الآيات القرآنية المختارة للتفسير والحفظ .

العقائد :

تدور مناهج العقائد فى المدرسة الإعدادية حول موضوعات جديدة تتصل بمزايا الإسلام ، بالإضافة إلى ما سبقت دراسته فى المدرسة الابتدائية ، وإذا كنا قد اعتمدنا على الإثارة الوجدانية فى التدريس لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، فإننا لن نتخلى فى المرحلة الإعدادية عن هذه الإثارة ، ولنا - كذلك - أن نستعين بالنص الدينى الذى يساعد على تثبيت هذه العقائد ، ونستطيع فى هذه المرحلة أن نربط بين الفهم العقلى والنص الدينى ، وأن نحيل التلاميذ على بعض المواقف الحيرية ؛ ليدركوا أسرار الدين الإسلامى وفضله فى تنظيم الحياة وإسعاد البشر .

العبادات :

يتبع في تدريسها ما اتبع في المدرسة الابتدائية مع معالجة التفصيلات الجديدة ، ومع الاختلاف إلى المصلى كلما دعت الحاجة .

السير والقصص :

يتبع في دراستها ما اتبع في المدرسة الابتدائية ، مع التوسع في الأفكار ، ونواحي الاستنباط ، وأوجه الربط بالحياة ، وتمثيل الشخصية المدروسة تمثيلاً دقيقاً يكشف عن مزاياها ، ويغري بالاعتداء بها .

التهذيب :

تسير دراسته على الطريقة القصصية التي أشرنا بها في موضوعات التهذيب للمدرسة الابتدائية ، مع العناية بمغزى القصص وتدريب التلاميذ على إخضاع ما يرون في المجتمع للنقد والحكم ، وتوجيههم كذلك إلى ما يمس موضوع الدرس من تصرفاتهم الخاصة في المجالات المتعددة التي يظهرون فيها .

ثالثاً : في المدارس الثانوية

القرآن الكريم :

يتبع في التدريس ما اتبع في المدرسة الإعدادية في آيات التلاوة وآيات التفسير والحفظ ، ونوصي هنا بأن يكون المصحف الشريف هو مرجع التلاميذ في جميع حصص القرآن .

فن واجبنا أن نوثق الصلة بين التلميذ المسلم وكتاب المسلمين ، ومن ناحية أخرى ، للمصحف الشريف معالم خاصة به ، وله في النفس انطباعات روحية سامية ، ومن أجل هذا كان من الضروري صرف المصحف لطلاب هذه المرحلة ، وتدريبهم على قراءة القرآن بهذا الخط العثماني ، فلعلهم في مستقبل حياتهم يعودون إلى المصحف للاستمتاع بقراءته . ولإشباع عاطفتهم الدينية : فلا يلقون صعوبة في قراءته .

الحديث الشريف :

ويتبع في درسه ما اتبع في المدرسة الإعدادية ، مع التوسع في الشرح والتطبيق على مشكلات الحياة وأحداثها .

البحوث الإسلامية :

هي طائفة من المعارف الدينية تساعد الطلاب على تثبيت العقيدة وعلى مقاومة التيارات الإلحادية ، ومغريات الخروج على القيم الروحية ، وعلى المزيد من فهم أسس المجتمع ، والعلاقات بين الناس ، وعلى تعرف العالم الإسلامى ، وما بين أبنائه من صلات .
وليس معنى هذا أن تكون طريقتنا في معالجة هذه البحوث طريقة السرد والإلقاء ، أو أن تكون غايتنا من الدرس مساعدة التلميذ على التحصيل والإلمام ، بل يجب أن تتمثل في طريقة التدريس المبادئ الآتية :

١ - أن المعارف الدينية لا قيمة لها في ذاتها ، وإنما ترجى ثمرتها إذا ترجمت إلى سلوك عملي يظهر أثره في حياة مستقيمة رشيدة .

٢ - أن تلاميذ هذه المرحلة ، لا يكتفون من هذه المعارف الدينية بالتصور والفهم المجرد ، بل يطالبون تفسيراً عقلياً ، وتعليلاً صحيحاً للأسس التي يبنون عليها معرفتهم .

٣ - أن عرض هذه الموضوعات مشفوعاً بالأسس التي تقوم عليها ، والمنطق الذي يعززها ، والقيم التي ترجى من دراستها - كل ذلك يؤدي إلى أن يطمئن التلاميذ اطمئناناً عقلياً للتعاليم الإسلامية .

٤ - أن هذه المعارف تنجح في تكوين العاطفة الدينية ، إذا أقنعت العقل ، وأثارت الوجدان ، وعن طريق هذه العاطفة يسهل توجيه التلميذ إلى الخلق القويم ، والسلوك المستقيم .

٥ - أن التلاميذ في هذه السن يجتازون مرحلة من أدق مراحل العمر . تتجاذبهم ألوان من مغريات الحياة براقية باهرة ، وتبث حولهم تيارات فكرية خادعة ، واتجاهات مذهبية فاسدة مموهة ، وهم لذلك في أشد الحاجة إلى تحصينهم وتقوية الوعي الدينى في نفوسهم ، وإلى مزيد من الفهم المستنير . والتحليل الدقيق ؛ حتى يتكون فيهم الوازع الدينى ، ويربى الضمير الحى ، فيبسط سلطانه عليهم فيما يعتقدون . وفيما يأتون أويدعون .

التعليم الدينى المدرسى فى الميزان

لانىريد فى شرح مفهوم هذا العنوان أن نعيد القول فى رسم الغايات السامية التى يهتم التعليم الدينى بتحقيقها ، ولا أن نصور الأهداف القريبة والبعيدة لما يبذل من جهد ومن إخلاص فى التعليم الدينى بالمدارس ، لسنا فى حاجة إلى هذا التصوير ؛ لأن تلك الأهداف قد شخصت معالمها ، ووضع السبيل إليها ، فيما أسلفنا من القول عن وظيفة الدين فى حياة الفرد وحياة المجموع ، وفى تحديد الغاية من التعليم الدينى ، وفى غير ذلك من الموضوعات .

ولكننا نقصد من وراء هذا العنوان أن نعرض النتائج التى حصلناها من التعليم الدينى بالمدارس ، وأن نرسم المستوى الذى وصلنا إليه فى الآفاق الأساسية لهذا التعليم ، وأن نقوم فى أبنائنا الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة مدى ما انطبوعوا عليه ، وأخذوا به من المبادئ القويمة ، والمثل الدينية الرفيعة ، ومدى ما تأثر به سلوكهم الحيوى من التعاليم الدينية ، التى حفلت بها المناهج ، وقامت عليها جهود المعلمين .

ولعل أقرب الطرق إلى ما نقصد إليه أن نلقى هذا السؤال الذى يلحّ علينا فى كثير من المناسبات : هل نجح التعليم الدينى فى تحقيق رسالته ؟ وما مدى نجاحه ؟ وماذا قام فى سبيله من العقبات ؟ وما أثر هذه العقبات فى تعويق سيره ، دون الوصول إلى الهدف المنشود ؟

وإنصافاً للحقيقة ، وإيثاراً للصدق والصراحة ، نقرر أن هذا التعليم لم يحقق كل الآمال المعلقة عليه فى أداء الرسالة السامية المنوطة به ، ولسنا فى هذا الحكم متجنين ولا متحاملين ، كما أننا لانىريد أن نغضّ من شأن الجهود التى تبذل فى هذا التعليم ، من حيث المناهج والكتب وغير ذلك من مقومات الدراسة الدينية .

ولعل أملنا الواسع ، ورغبتنا الصادقة فى أن ينجح هذا التعليم النجاح المطلوب ، ويؤدى رسالته فى تنشئة أبنائنا تنشئة روحية خلقية ، تعصمهم من الزلل والانحراف — لعل ذلك هو الذى يدفعنا إلى أن نقرر أن النتائج التى أثمرها التعليم الدينى أقل مما ينبغى ، وما زلنا نطمح فى المزيد من آثاره ، واجتناء ثماره .

ومن جهة أخرى لايسعنا أن نغضّ البصر عن طائفة من الملاحظات التى تشين سلوك

الطلاب ، وتقوم دليلاً على انسياقهم مع الميول الجامحة ، والتزوات الحمقاء ، وتحررهم المطلق من قيود التكاليف الدينية ، والمبادئ الخلقية :

(ا) فى المدرسة :

نرى كثيراً من الطلاب لا يتخرجون من إتلاف المنشآت ، والعبث بالأثاث ، ومنهم من تمتد يده فى خلسة ونخسة ودناءة إلى كتب غيره وأدواته فيسرقها ، ومنهم من تبلغ به القحة حداً مزرياً فيتعدى على المدرسين بالقول أو الفعل ، وعلى حيطان المدرسة ، وبخاصة فى دورات المياه نرى كتابات بذيثة ، ورسوماً فاضحة ، تدل دلالة قاطعة على أن الأيدى التى خطتها قد تحركت عن نفوس آثمة لم يزرعها ضمير حى ، وطباع فاسدة لم يردعها وازع دينى ، وفى الأعمال المدرسية نرى استهانة بالواجب ، وميلاً إلى الفرار من المدرسة بطرق غير مشروعة ، وعبثاً بمواعيد الدراسة ، وفوضى فى التجمع والتحرك ، وجرأة على التزوير فى توقيعات أولياء الأمور ، وجنوحاً إلى الهرب من المسئولية ، واعتداء على حرية الغير فى البحث والسؤال ، واجترأ على الغش فى الامتحانات ، إلى غير ذلك ، وهو - مع الأسف - كثير .

(ب) وفى البيت :

نرى الأثرة والكذب والتدليس ، والميل إلى الإزعاج والإقلاق ، كما نرى الفوضى فيما يتصل بالمأكل والملبس والنوم ، ونرى استباحة حرية الجيران وحرمتهم برفع صوت المذياع ، واختلاس النظر الأثيم إليهم ، هذا إلى العبث بالمباني والمصاعد ، وتشويه الجدران بالعبارات البذيثة يعرضون فيها بالغير ، وإن منهم من يرفع صوته فى وجه والديه ، ويأتى بحركات تتحدى سلطان الآباء ، وتعصف بتقاليد الأسر المهيبة المهيبة .

(ج) وفى المركبات العامة :

يهولك ما ترى من العبث بالنظام المطلوب فى الصعود والنزول ، واستخدام القوة الجسمية وقت الزحام ، وامتهان شعور الركاب بالأصوات المرتفعة ، والكلمات الجارحة ، والتجرد من الذوق والحجامة حيال الشيوخ الكبار أو المرضى أو السيدات ، ويتجرأ بعضهم فيغالط الوجه الفنى

العامل بتقديم اشتراك مزيف ، أو قديم العهد ، ويشيرها مشاجرة عنيفة ، لاتسفر إلا عن اتهام المدارس بالإهمال والتقصير في تهذيب هؤلاء المردة الشياطين .

(د) وفي الطرق العامة :

ترى بعض الطلاب يمشون في تخنث ومجانة وتهافت ، ويشير امتعاضك ألا ترى فيهم غير الفاتر المائع ، والرخو الخليع ، ويؤذى سمعك تبادل عبارات السباب والشتائم بينهم على مسمع من المارة ، ويقذى عينك رؤية بعضهم يبصق على الأرض ، أو يلتقى عليها القاذورات ، أو يوجه النظرات المريبة إلى السيدات ، أما الحداثق والمتنزهات العامة فياويلها من هؤلاء العابثين ، يقطفون الأزهار ، ويتلفون الحضرة ، ويشوهون كل ما تقيمه الدولة من معالم الجمال ؛ إمتاعاً للنفس ، ورفعاً لمستوى الذوق العام .

(هـ) وفي مواطن التجمع :

تسمع صغيراً مزعجاً ، وترى شغباً ممقوتاً ، وتعصباً ذميماً ، ومشية خليعة يبرأ منها خلق الشباب .

ورب قائل يقول : أليس من الإسراف أن نلقى التبعة في جميع هذه الظواهر البغيضة من سلوك الطلاب على التعليم الديني بالمدارس ونهجمه بالعجز والقصور ، ونتجاهل المؤثرات الأخرى ؟

ونحن نقول : إن المناهج الدينية ، بما حفلت به من موضوعات التهذيب ، وأمهات الفضائل ، ومن سير الأئمة الصالحين ، الذين تفيض حياتهم بالمثل الرشيدة ، والقيم الرفيعة ، ومن مبادئ العقيدة النقية الصافية ، ومن النصوص الدينية الهادية — كل ذلك كفيل بتهذيب النفس ، وتقويم السلوك ، ومحاربة هذه النزوات أو القضاء على أكثرها ، لو أننا اتجهنا في التعليم الديني اتجاهاً جديداً سديداً .

وقبل أن نرسم هذا الاتجاه يجمل بنا أن نوضح الأسباب التي عاقت التعليم الديني بالمدارس عن إدراك الغايات المنشودة في تنشئة الطلاب تنشئة مهذبة ، يسودها الخلق الحميد ، والسلوك القويم .

قليل من البحث والنظر يضع أمامنا حقيقة بارزة ، هي أن من هذه الأسباب ما يناوئ

التربية الدينية ، ويشن عليها حرباً خارج المدرسة ، ومنها ما هو آفة للتعليم الدينى فى المدرسة نفسها :

(١) فى خارج المدرسة :

١ - نعلم أن كثيراً من الأسر لا تحفل بالمبادئ الدينية ، ولا تقيم لها وزناً ، فلا تقيم الشعائر الواجبة ، ولا تلتزم بالسلوك القويم ، وربما سادها الشقاق والتزاع ، وغلب على أفرادها الأثرة والجشع ، والتحرر من تبعات الواجب ، وهذا المظهر السيئ ستنعكس حتماً آثاره على الأبناء الذين يشبون فى هذا الوسط الوضيع ، وهذه البيئة الاجتماعية الفاسدة ، فكيف يتأتى للتعليم الدينى بالمدرسة أن يصلح من شأن هؤلاء الأبناء ، ويقاوم هذه المعاول الهدامة ، التى تلاحق هذه الأجيال الناشئة ، وتراوحهم وتغاديهم فى معظم أوقاتهم ، وهى فى نظرهم موجهة من أصحاب السلطان عليهم ، ومصدر القدوة لهم .

٢ - وتلاميذنا يعيشون فى مجتمع رحب الجنبات ، حافل بألوان الإثارة والإغراء ، يسوده غالباً عرف فاسد ، يستمد أصوله وقواعده من الأفكار السقيمة ، يبثها المضللون المنحرفون ، أو الافتتان بما يدعيه المغرضون من زخارف المدنية وبهرج التجديد ، أو الاقتداء الأعمى بكل ما يهر العين دون تبصر أو تفكير .

ويساعد على ذلك ما يشعر به ذوو النفوس الضعيفة والقلوب المريضة من الضيق بأثقال الواجبات ، أو تبعات الفرائض ، التى تحمل على معالجة المكاره ، أو الحرمان من اللذات .

٣ - ومع أن الدين تقوم بعض قواعده على نظرية الثواب والعقاب ، والترغيب والترهيب ، لا يرى الفرد آثار هذه النظرية ملموسة سافرة فى حياته الدنيا ، ولا يحس لها كياناً شاخصاً يتصل بحياته اتصالاً مباشراً ، ويطالعه عياناً ومشاهدة ، ومن ثم يتبادى الفرد فى غيه وضلاله ، لأن شيئاً من الثواب المادى ، أو العقاب المادى لا يصيبه فور عمله ، ولا يناله إثر تصرفاته ، ولأن قدرته على التعامل فى مجتمعه لا يدركها غالباً فتور أو تعويق ، لأن الدين ليس نوعاً من المهارات التى تكتسب من المواد التعليمية الأخرى ، التى تتخذ ذريعة لكسب العيش ، وقضاء المصالح الحيوية .

ويؤيد ذلك ما نراه فى بعض الأسر الحكيمة التى تأخذ أبناءها بالحزم والشدة فى تأدية

الفرائض ، والتمسك بالخلق القويم ، وتتابع مراقبتها لهم ، ومحاسبتها إياهم على كل ما يصدر عنهم من قول أو فعل ، إن هؤلاء الأبناء — بدافع من الخوف والرغبة — يتقون غضبة أوليائهم في الأسرة ؛ فتستقيم أعمالهم ، وتحسن أخلاقهم ، وهم بهذه الرقابة اليقظة الواعية ينشئون مثلاً صالحاً ، آمنين الانحراف والضلال .

(ب) وفي المدرسة :

١ — تبدو آفة التعليم الديني في أننا نعتبر الدين مادة دراسية لها خطتها ومناهجها وكتبها وامتحاناتها ، وأن الغاية منها إنما هي الحفظ والتحصيل والفهم والإلمام ، وأن التلاميذ يتفاضلون فيما بينهم في الدين بمدى ما بينهم من فروق فيما حفظوه ، وما ألدوا به ، أما السلوك وأما الخلق فذلك لأحساب له في موازين التقويم .

وهذه النظرة السطحية الخاطئة كانت آفة التعليم الديني في المدارس ؛ لأن الدين — فوق ذلك — روح وممارسة عملية للسلوك الرشيد .

ولانقصد بكلامنا هنا أن نغص من شأن المعارف الدينية ، أو أن نتقص من قدرها وقيمتها ؛ فإن لها — ولا شك — أثراً قوياً في التكوين الديني للناشئين ، لها أثر قوى في رياضة النفوس ، وإلانة القلوب ، وتهذيب الوجدان ، وفي سلامة العقيدة ، وصحة العبادة ، ولكننا نريد أن نقول : إن هذه المعارف الدينية — على اختلاف أنواعها وألوانها — إذا لم تنعكس آثارها على التلميذ سلوكاً قوياً ، ووجداناً نقيّاً صافياً ، وضميراً حياً ، ولفظاً مهذباً ، وعملاً حميداً ، وممارسة رشيدة للفضائل والآداب الدينية — إذا أخفقت تلك المعارف الدينية في أن تصل بالتلميذ إلى هذه المستويات السلوكية ، فإننا حينئذ لانستطيع أن ندعى أننا فعلنا شيئاً مجدياً في التربية الدينية .

من آفة التعليم الديني أننا نعتبره مادة دراسية لها زمن محدود في الحصة ، هو حصة أو حصتان في الأسبوع ، ويظن كل من المدرس والتلميذ أنه بانتهاء هذه الحصة أو هاتين الحصتين قد فرغ من مهمته الدينية ، وأن واجبه الديني قد انقضى في هذا الأسبوع ، وهذا فهم خاطئ ؛ فإن الدين — بطبيعته وبجوهره — عملية لها استمرار وامتداد واتصال ، لاتتقيد بزمن محدد ، ثم يتخلى عنها ، إنه استشارة دائمة للرغبة في الثواب ، وبعث دائم للخوف من العقاب ، واستحضار كامل لمعاني الهدى وما تتطلبه من طاعة وانقياد ، وتدبر

واع لتزوات الضلال ومغالبتها بالتوقى والحذر وكبح الجماح .

. من آفة التعليم الدينى أننا نعتبره مادة دراسية ، لها مكان محدود تتردد فيه أصدقاء التعاليم الإسلامية ، هذا المكان هو حجرة الدراسة التى تحدها جدران أربعة ، ويحمل بابها لافتة من الورق أو المعدن ، هذا هو المجال الرسمى للتربية الدينية ، فإذا ترك التلاميذ هذه الحجرة ، تركوا وراءهم هذه المعارف الدينية ، وهذه التعاليم الإسلامية هائمة سابحة ، لاتصحبهم إلى مسجد المدرسة ليصلوا ، ولا تصحبهم إلى الفناء حين يلعبون ويمرحون ويعبثون ، ولا تصحبهم فى الرحلات التى يتاح لهم فيها الحرية والانطلاق ، ولا تصحبهم إلى الحفلات التى تتسع لهم فيها فرص المتعة والبشر والابتهاج ، ولا تصحبهم إلى الملعب الذى يحتشدون فيه للتفرج برؤية المسابقات والمباريات ، ولا تصحبهم فى وسائل المواصلات ، حيث يختلطون بجماهير المواطنين ، ويبدون أمام رأى العام نموذجاً للشباب الذى هو موضع الأمل ، ومناط الرجاء ، لاتصحبهم إلى أى موقف من هذه المواقف الحيوية الطبيعية ، التى يمارسون فيها نشاطهم وحريتهم على الفطرة والسليقة .

فالعزلة إذاً قائمة — مع الأسف — بين التعليم الدينى النظرى داخل الفصول ، والسلوك العملى خارج الفصول ، ون الطبيعى أن يكون هذا السلوك نتيجة حتمية مباشرة لتلك التعاليم الدينية . ومع هذا لسنا من المتشائمين الذين يرون أن هذه العزلة مطردة فى جميع التلاميذ ؛ فإننا — والحمد لله — ما نزال نرى نماذج طيبة فى بعض أبنائنا التلاميذ ، ولكن مما يؤسف له أن هؤلاء التلاميذ مساكين ؛ مساكين لأنهم قلة ، ومساكين لأنهم يبدون وسط زملائهم كالغرباء ، ومساكين لأنهم موضع التندر والتفكه والتغاز والتناز ، ما يكاد طالب فى مدرسة يظهر بين إخوانه بالصلاح والتقوى والغيرة الدينية ، حتى تنوشه الألسنة السليطة الحادة ، فى جد مرّ ، أو مزاح مرذول ثقيل .

٢ — وكثير من المدارس لايعنى بإشاعة الروح الدينية فى المدرسة ، وإذا كنا نفهم من كلمة « الروح » فى معرض الحديث عن السياسة ، أو الجندية ، أو الرياضة ، أو التربية ، أو غير ذلك ، حين نقول : روح سياسية ، أو روح عسكرية ، أو روح رياضية ، أو روح تربوية — إذا كنا نفهم من كلمة « روح » فى هذه الاستعمالات الطريقة أو الطابع أو الأسلوب ، فإننا نفهم من الروح الدينية فى المدارس معنى أهم وأعز وأسمى ، ذلك المعنى هو الذى نفهمه من الروح التى هى قوام الحياة فى الكائن الحى ، وإننا حين نعالج

الدراسة الدينية في المدارس دون اهتمام بهذه الروح الدينية نشيئها في الجوف المدرسي ، فإنما نعالج جسداً هامداً خامداً ، لاحتراك فيه ، ولا انبعاث له ، لأنه لا حياة به ، ولا روح فيه .

ولكى نشيع الروح الدينية في المدرسة ، ولكى نرسم معالم الاتجاه السديد في التعليم الديني بالمدارس ، بعد ما أسلفناه من القول في تحديد عناصر المشكلة وأبعادها ، وما قرناه في شرح المقومات الأساسية لنجاح هذا التعليم — يجعل بنا أن نركز القول في طائفة من الوصايا ، عرضنا كثيراً منها فيما سبق ، وعلينا أن نؤمن بها ، ونهتدي بهديها في معالجة التعليم الديني بالمدارس ، ومن هذه الوصايا :

- ١ — أن تحرص المدرسة — جادة مخلصه — على أن تحاط دروس الدين بالإجلال والتوقير ، وأن تحتفى منها ظواهر الاستخفاف والاستهتار .
- ٢ — أن يزيد احتفال المدارس بالشعائر الدينية ، وإقامتها بصورة لائقة كريمة ، بريئة من المظهرية والرياء .
- ٣ — أن تتابع المدرسة بعيون ساهرة يقظة سلوك الطلاب ، وتراقبهم مراقبة مستمرة واعية ، في جميع المجالات والمواقف ، وأن تبادر بالحزم والشدة كل من يشذ أو يجحد عن الجادة بالقول الساقط ، أو الفعل الذميم .
- ٤ — أن تعمل المدرسة دائماً على توفير صور القدوة الحسنة للطلاب .
- ٥ — أن ترصد جوائز قيمة للطلاب الذين يمتازون بسمو أخلاقهم ، ويظفرون بثناء المدرسة عليهم ، وتقدير العاملين فيها لحميم سلوكهم .
- ٦ — أن تزيد عناية المدرسة بالإذاعة الدينية ، وما يلقي فيها ، وأن يراقب التلاميذ في وقت هذه الإذاعة ، وأن تكون المادة التي يستمعون إليها حية قوية التأثير ، يجدون فيها العلاج الديني لما يصادفونه من مشكلات دنيوية ، وما يستشعرونه من أزمات نفسية .
- ٧ — أن يتمثل دائماً في تصرفات المدرسة اتجاهها إلى التنشئة الدينية على أنها تربية النفس والروح ، وتعهد الخلق والضمير ، وتكوين الوجدان الديني ، أكثر من اتجاهها إلى قصر الجهد الديني على معالجة المعارف والمعلومات بالإلقاء والتلقين .
- ٨ — الاهتمام بهذه التربية ، وهذا التعهد فيما يسمى بالنشاط المدرسي في المجال الديني ، وقد عقدنا — في موضع آخر من هذا الكتاب — باباً خاصاً بهذا الموضوع .

الباب التاسع

الخط العربي

مكانته في التعليم :

لا ينكر منصف أن للخط مكانة سامية في المجال التعليمي ، فهو من وسائل التعبير الكتابي ، ومثل الخط الجيد في تيسير الأداء ، وصدق الإبانة عن أفكار الكاتب مثل التعبير الجيد ، والخط المشوه الرديء لا يبين مقاصد الكاتب ، وكثيراً ما يطمس معالمها ، أو ينحرف بها عن وجهها الصحيح ، ومثله في ذلك مثل التعبيرات الملتوية ، والأساليب الركيكة التي تضجر القارئ أو السامع ، وتأتى بهما عن الفهم الدقيق المطلوب .
والخط من ضرورات الحياة المتحضرة ، ومن المزايا التي انفرد بها الإنسان عن غيره من الأحياء .

وهو — أيضاً — من الفنون الجميلة الراقية التي تشحذ المواهب، وتربى الذوق ، وترهف الحس ، وتغري بالجمال والتنسيق .

والخط العربي آثار فنية رائعة تزدان بها المساجد والأضرحة والمؤسسات العربية والإسلامية ، وتبدو بهجته — كذلك — في المعارض والمتاحف ودور الحياة وغيرها .
وبعض الناس يتخذون من الخط دليلاً على تقدم المدرسة ومدى نجاح تلاميذها ، ويغالى بعضهم في جعلونه مقياساً لحظ الشخص من التعلم ، ولكن هذا المقياس غير مطرد ، فكثير من عظماء المعلمين خطهم رديء ولكنهم مع ذلك لا يابون الاعتراف بأن ذلك نقص فيهم ، وأنهم يردون لو أسعفتهم مواهبهم وفرصهم في التعلم بإجادة الخط ، واستكمال هذا النقص .

وفي درس الخط مجال لتعهد كثير من المواهب العقلية كالانتباه ودقة الملاحظة والإصابة في الموازنة والحكم ، وهو — إلى ذلك — يعود التلاميذ النظام والدقة والنظافة ، ويشير فيهم حب المنافسة ، ويأخذهم بالتأني والصبر والمثابرة .

وتبدو أهمية الخط في أوراق الإجابات ، فلا شك أن جمال الخط يشرح صدر الأستاذ ، ويسر له قراءة الإجابة وتقديرها تقديراً عادلاً ، ومن المحتمل أن رداة الخطوط

في إجابات التلاميذ تضجر الأستاذ ، وتعجله عن التأنى في القراءة ، واستيعاب جميع الأفكار ، وقد تحيد به عن الدقة والعدل في التقدير .

العناية بالخط في جمهورية مصر العربية :

ظهر الخط العربى في جمهورية مصر العربية بمزيد من العناية والاهتمام في مراحل تاريخية مختلفة ، فقد كان مظهراً من مظاهر الثقافة العربية والحضارة الإسلامية التي قامت عليها مصر بعد سقوط بغداد في يد التتار ، وقد نوه ابن خلدون بما بذلته مصر في عهده من الاهتمام بالخط وتعليمه تعليماً يستند إلى الأصول والقواعد الفنية ، وتابعت مصر رعايتها للخط العربى في العهود التالية حتى في العصر التركى ، وفي العصر الحديث ظلت العناية بالخط متزايدة مطردة .

١ - فكان مادة لها حظها من الأصالة في جدول الدراسة بالمدارس الأولية والابتدائية ومدارس المعلمين والمعلمات ومدرسة دار العلوم ، وقد تخرج فيها مدرسو اللغة العربية والخط العربى ، وأكثرهم يجيدون الخط فناً وتعليماً ؛ نظراً لما كان له من أهمية بالغة في دراستهم بهذه المدرسة ، تجلت في إقبال الطلاب على إجادته ، وإسناد تدريسه إلى مجموعة من الخطاطين البارزين ، وتخصيص درجة كبيرة له ، وتقديم الممتازين في الخط على غيرهم في ترتيب النجاح .

٢ - وكان لمادة الخط درجة مستقلة في جداول الامتحانات لها نهاية كبرى ونهاية صغرى ، ولم يكن هناك مانع من أن يرسم في الخط من لا يرتفع مستوى خطه إلى مرتبة النجاح ، وقد كان لهذا أثر واضح في حمل التلاميذ على الاهتمام به ، وعلى وفرة الممتازين من الطلاب في الخط .

٣ - ومن مظاهر العناية بالخط إنشاء مدارس خاصة بتحسين الخطوط في القاهرة وغيرها من العواصم الكبيرة ، ولخريجي هذه المدارس آثار خطية رائعة في كثير من المجالات .

محنة الخط العربى :

قدر للخط العربى - مع الأسف - أن تتخلى عنه العناية فترة من الزمن ، وأن يتلى بسلسلة من المحن القاسية التي كانت من أهم أسباب تدهوره وضعف شأنه ، فنشأ جيل

من التلاميذ يتسم برداءة الخط والاستهانة به ، والتموين من شأنه ، إلى حد الإهمال والزراية .

وكان لذلك نتيجة طبيعية ؛ إذ أصبحت كتابات التلاميذ في الكراسات وفي أوراق الامتحانات موضع السخط والتذمر والشكوى ، وضجّ ولاية الأمور لما يرون في كتابة أبنائهم من التشويه والقبح والفساد ، ومجافاة الذوق والجمال ، وكذلك المسئولون في الجامعات والشركات والمؤسسات والدواوين قد هالهم ما وصل إليه الخط من التدهور والفساد ، وما ترتب على ذلك من اضطراب العمل ، وخلق المتاعب والصعوبات . .

١ - فن صور هذه المحنة أن عومل معاملة الخط الإفرنجي في خطة الدراسة ، وطرق التعليم ، فحين كان للخط الإفرنجي درس كامل كان للخط العربي درس كذلك ، وحين رُئي إدماج الخط الإفرنجي في الإملاء اتبع ذلك في الخط العربي ، وحين نودي بالاستغناء عن الأمشق والاتجاه إلى البطاقات في الخط الإفرنجي كان على الخط العربي أن يسلك هذا الاتجاه .

ولما فقد الخط الإفرنجي أصالته في خطة الدراسة وصار جزءاً من اللغة الأجنبية تجود عليه ببعض الدرجات على ألا يكون له أثر في إسقاط التلميذ مهما يكن خطه رديئاً ، أبى القائمون على الخط العربي أن ينفرد الخط الإفرنجي بهذه الكارثة التي حلت به ، ورأوا أن يشاركه في هذه المحنة ، وأن ينزل هذه المنزلة التي قضت عليه .
ومن اليسير أن نتبين وجه الخطأ في هذه التسوية بين الخطين ؛ فبينهما تفاوت جوهري في قواعدهما وفي الغاية منهما .

٢ - ومن هذه المحنة أيضاً إدماج الخط والإملاء في درس واحد ، فهذا الإدماج لا يؤمن معه طغيان إحدى المادتين على الأخرى ، وإذا تحرى المدرس العدالة والإنصاف فربما لا يسلم الدرسان من النقص وإهدار الغاية ، والنتيجة المحتومة لهذا الإدماج إنما هي - في الغالب - إهمال الخط وتحوله إلى عمل شكلي يكمل به فراغ الحصة .

٣ - وقضت خطة الدراسة في الآونة الأخيرة بأن يفقد الخط العربي أصالته ، وأن يصير جزءاً من اللغة العربية ، ولكنه جزء مهيبض مهضوم ، فقد خصصت له درجات قليلة ، يراعى في تقديرها خطأ التلميذ في ورقة الإجابة كلها أو بعض فروعها .

وما الذي يحمل التلميذ إذن على أن يبذل شيئاً من العناية أو الجهد في تجويد خطه ،

وقد عرف أن الخط لا يؤثر في نجاحه ؟ بل ماذا يحمل المدرسين على العناية بالخط وقد انحلت منزلته إلى هذا الدرك .

٤ - وما ابتلى به الخط حذف حصصه من مدارس المعلمين والمعلمات « قبل المنهج الأخير » وتحيف الزمن المخصص له في خطة الدراسة بالمدارس الابتدائية والإعدادية ، بحجة أن كل عمل كتابي يقوم به التلميذ إنما هو تدريب على الخط ، ولكن في هذا القول مجافاة للصواب ؛ لأن التلميذ في هذه الأعمال الكتابية لا يراعى الطريقة الفنية ، ولا يتحرى الدقة والتجميل والتجويد ، وإذا كان لنا أن نستغنى بهذه الأعمال الكتابية عن حصص تخصص للتدريب على الخط وفهم قواعده وأصوله ، فلنا أن نعنى التلميذ من حصص التعبير الشفوي بحجة أنه طول يومه يتكلم ، وأن نعنى الجندی من تعلم المشية العسكرية المنظمة ؛ لأنه طول عمره يمشى .

على أن الأعمال الكتابية اليومية لاتعد تدريباً على الخط إلا بعد دراسة قواعده وأصوله في حصص مستقلة كافية .

وقد روعى في بعض الخطط الدراسية أن يكون لكل من الرسم والأشغال والفلاحة والموسيقا حصتان أو أكثر في الأسبوع ، وأن يكون للخط العربي في هذه الخطط نفسها حصّة أو نصف حصّة ، ومهما تكن أهمية هذه المواد وأثرها في التربية فإن أهمية الخط تفوقها ، فهو - ولا شك - من خير المهارات التي يكسبها الإنسان في حياته .

٥ - وشر ما ابتلى به الخط العربي أن أسند تدريسه إلى طائفة من المدرسين ليس لهم إلمام بقواعده ؛ فهم عاجزون عن تعليمه فنّاً ، وأكثرهم خطهم رديء ؛ فهم لذلك عاجزون عن تقديم المثل الجيدة الجديرة بالمحاكاة .

ولكن مما هون هذه الكارثة التي حلت بالخط العربي في الميدان المدرسي أن التقارير والمذكرات التي كانت تقدم إلى ولاية الأمور في المناسبات المختلفة من بعض الجهات ، مثل لجان الامتحانات ، ولجان المناهج ، وهيئات المؤتمرات ، والمفتشين ، والمدرسين ، كانت كلها تعترف بتدهور الخط وسوء حاله ، وتشير إلى موطن الداء ، وتقترح ألواناً شتى من طرق العلاج .

وقد تعلقّت بهذه الصيحات آمال المخلصين للخط العربي ، الداعين إلى إنهاضه من عثرته ، وارتقبوا أن تتداركه عناية المسؤولين ، وأن يكون له نصيب من هذه الثورة التعليمية

الشاملة التي اتجهت إلى تعديل الخطط ، وتطوير المناهج ، ولايسعنا إلا أن نعترف بأن بعض الحلول التي اقترحت لهذه المشكلة قد أخذ بها ، ولكن لا تزال الصعوبات قائمة في سبيل بعضها الآخر .

لكي نهض بالخط :

ولكي نستكمل علاج هذه المشكلة ، فنعيد للخط العربي مكانته ، ونبعثه في الميدان التعليمي فنأجمل له بهاؤه ورونقه ، وله خطره وأهميته ، نقترح الأخذ بما يأتي :

١ - فصله عن اللغة العربية وجعله مادة مستقلة لها درجة خاصة في جداول الامتحان ، لا ينجح التلميذ إلا إذا حصل على نهايتها الصغرى على الأقل ، ولتكن النهاية الكبرى للخط ٢٠ درجة والنهاية الصغرى ٨ درجات ، ولا ينبغي أن يظل الخط العربي هكذا تابعاً للغة العربية ، فاقداً أصالته في الدراسة ، وألا يظفر بما ظفر به الرسم مثلاً .

٢ - زيادة حصصه في الخطة الدراسية للصفين الخامس والسادس بالمدارس الابتدائية ، وتخصيص حصة له على الأقل بالصفوف الثلاثة الإعدادية ، وبالصفوف الخمسة في دور المعلمين والمعلمات .

٣ - إعداد مدرسي الخط إعداداً فنياً تربوياً ، فقد عنت الوزارة بإعداد مدرسي المواد المختلفة ، وتزويدهم بالدراسات التدريبية ، حتى المواد الإضافية كالأشغال والفلاحة والتربية الرياضية ، وليس الخط أقل منها شأنًا ، ولا أقل حاجة إلى المدرس الكفء الذي يعد إعداداً خاصاً .

ويمكن الانتفاع بخريجي مدارس تحسين الخطوط ، على أن ترفع الوزارة مستوى طلابها في امتحان القبول ، وأن تدخل التربية العملية في برامج هذه المدارس .

وإلى أن يتوافر العدد الكافي من خريجي هذه المدارس يحسن أن تقوم كل منطقة بإعداد دراسات تدريبية لمن يتوافر لديهم الاستعداد من مدرسي اللغة العربية للقيام بتدريس الخط .

٤ - العناية بتفتيش الخط العربي ، وذلك بقصره على الخطاطين البارزين من رجال اللغة العربية ، وزيادة عدد هؤلاء المفتشين زيادة تمكنهم من متابعة الإشراف وجديته ،

ودفع المدرسين إلى بذل الجهد والعناية ، فتصاب المفتش الآن لا يقل عن ٣٠٠ مدرسة ابتدائية وإعدادية في منطقة مرامية الأطراف ، أو في أكثر من منطقة ، فكيف يستطيع المفتش أن يمر بهذا العدد الضخم من المدارس ؟ ومن له بالوقت الذي يكفي للإرشاد والتوجيه والتتبع ؟ ولو فرضنا أنه سيقضى في كل مدرسة يوماً واحداً ما وجد في العام الدراسي أياماً بعدد هذه المدارس .

ومن الحقائق المرة التي ترتبت على ذلك أن كثيراً من المدارس لا يدخلها طول العام مفتش للخط ، وأن كثيراً من المدرسين يشغلون زمن الخط بتدريس اللغة العربية ، ويكلفون تلاميذهم أن يكتبوا في البيت صفحات من كراسة الخط استعداداً للمفتش ، واتقاء خطره إن زار المدرسة ، وهذه بعض ملامح الصورة المعهودة الآن في تدريس الخط .

وينبغي — كذلك — أن تفسح الوزارة مجال الترقى أمام هؤلاء المفتشين ، وأن تسويهم بزملائهم ، مفتشي المواد المختلفة في الترقيات المادية والأدبية .

٥ — العناية بالأمشق والنماذج واللوحات والحروف البارزة ونحوها من الوسائل المعينة على تعليم الخط والتهوض به .

٦ — محاسبة الطالب في كل عمل كتابي على جودة الخط ووضوحه ، واستقطاع بعض الدرجات التي يستحقها إذا لم يهتم بتحسين خطه في الكتابة .

٧ — ينبغي تزويد المدرسين بدليل يرشدهم إلى الطرق السديدة في تدريس الخط .

٨ — ينبغي — كذلك — أن يكون لتقدير المدرس في مادة الخط اعتبار يؤخذ به كتقديره في مادتي اللغة العربية والتربية الدينية ، وأن يدخل تقدير الخط في متوسط التقدير الفني للمدرس عن العام الدراسي .

٩ — عناية المدارس بتأليف جماعات لتحسين الخط ، يختار تلاميذها من ذوي الكفاية والاستعداد ، وتشجيعهم بالمكافآت ، وإظهار نشاطهم بمختلف الوسائل ، كأن يعهد إليهم بكتابة الإعلانات ، وحكمة اليوم ، وأهم الأخبار ، وأن يعرض إنتاجهم بين آثار النشاط المدرسي في المعرض السنوي .

١٠ — إقامة المسابقات بين المدارس ومنح جوائز للمتفوقين . من الطلاب ومدرسيهم

الغاية من تدريس الخط :

يمكن تحديد هذه الغاية في إقدار التلاميذ على أن يكتبوا بسرعة معقولة خطاً واضحاً تسهل قراءته ، وعليه مسحة من جمال ، أما السرعة فتكون بتمرين اليد على الاسترسال والانطلاق في غير إفراط ، حتى لا تذهب السرعة بجمال الخط .

وأما الوضوح فيكون بحمل التلميذ على اتباع القواعد والصفات الخاصة بكل حرف من حيث حجمه ، وكيفية اتصاله بغيره ، وامتلاء الأجزاء أو رقتها ، وميلها واستقامتها ، وطولها وقصرها ، وغير ذلك من الأصول الفنية .

وأما الجمال فيتحقق بانسجام الحروف ومراعاة التناسق في أوضاع الكلمات وأبعادها .

مراحل تعليم الخط :

١ - الحلقة الأولى من المدارس الابتدائية .

الطفل في هذه الحلقة يلقي مشقة كبيرة في الكتابة ، لما تتطلبه من أعمال عقلية وعضلية لم يستعد لها ، ولهذا كان تدريب الطفل على الكتابة في هذه المرحلة مقصوراً على نقل بعض الكلمات أو الجمل التي يعالج قراءتها ورسمها بالقلم ، أو بالتخطيط على الرمل ، أو بصنع أشكالها في حصة الرسم أو الأشغال ، من الورق ، أو الصلصال ، أو الخرز ، ويكتفى منه بصحة الرسم ، أما الدقة أو الإجابة فلا سبيل إليها في هذه الحلقة .

٢ - الحلقة الثانية من المدارس الابتدائية :

في هذه الحلقة يؤخذ التلميذ بتحسين الخط ، ومحاكاة النماذج مع تفهيمه بعض القواعد الفنية ، ويحسن أن يقتصر تدريبه على خط النسخ ، لأنه الخط الذي ألفه في كتب القراءة ، ولأن تدريبه على الكتابة يغلب أن يكون بالنقل من كتب القراءة .

كما يحسن في هذه المرحلة ألا تشغل الحصة كلها بالتدريب على الخط ، ففي ذلك إضجار لهذا التلميذ الصغير ، وإرهاق لجسمه وعينه ، بل ينبغي أن يشغل جزء من الحصة بعمل آخر كالأنشيد أو القصص أو القراءة .

٣ - الحلقة الثالثة من المدارس الابتدائية ، والصفوف الثلاثة بالمدارس الإعدادية :

يدرب تلاميذ هذه الصفوف جميعها على خط الرقعة وحده ، لأنه الخط الذي

يستخدمونه في كتاباتهم ، ولا بأس بتعريضهم على استخدام خط النسخ في كتابة العناوين والآيات القرآنية وأبيات الشعر

٤ - دور المعلمين والمعلمات :

يدرب الطلبة والطالبات على خطى النسخ والرقعة ؛ لأنهم سيقومون بتدريس النوعين في المدارس الابتدائية ، ويحسن تدريبهم على النوعين في كل حصة من حصص الخط ، وأن تكون عبارة النموذج متحدة في صفحتين متقابلتين من كراسات النماذج ، تكتب في إحدهما بخط النسخ وفي الأخرى بخط الرقعة ، ويكتب الطالب الصفحتين في حصة واحدة ؛ وذلك لإدراك الفروق بين الحروف ، ومعرفة القواعد الخاصة بكل نوع ، كما يحسن أن تخصص بعض الصفحات لتدريب الطلاب على كتابة فقرات طويلة في عدة أسطر ، لمراعاة التناسق بين السطور .

الوسائل المعينة على تعليم الخط :

١ - الأمشق وهي كراسات تطبع فيها النماذج المطلوب محاكاتها ، ومن هذه الأمشق ما يقتصر استخدامها على تأملها ومحاكاتها في كراسات أخرى .

ومنها ما هو معد للكتابة فيه على أسطر متتالية تحت النموذج المطبوع في أعلى الصفحة ، وهذا هو النوع الشائع لسهولة استعماله ، ولكن يؤخذ عليه أن كثيراً من المدرسين يعتمدون على هذه النماذج ، ولا يستخدمون السبورة في الشرح والإرشاد .

ومن عيوب هذه الطريقة أيضاً أن التلميذ لا يستطيع محاكاة النموذج إلا في السطر الأول ، أما في السطر الثاني والذي يليه فإن التلميذ لا ينظر إلى النموذج بل ينظر إلى خطه هو ؛ فيسوء خطه ويتكرر خطؤه في السطور التالية ، بل يتأخر خطه في كل سطر عن سابقه ، وقد فكر بعض المربين في علاج هذه المساوئ بأن يكرر النموذج في الصفحة الواحدة ، أو بأن يبدأ التلميذ الكتابة من السطر الأسفل ، ولكن هذه الطريقة غير طبيعية ، ولا تجدى في علاج العيوب السابقة .

٢ - نماذج مطبوعة على ورق مقوى ، يختلف بعضها عن بعض ، وتمتاز هذه النماذج بسهولة الانتفاع بها ، واختيار ما يناسب كل تلميذ منها ، وبأن التلميذ لا يلقى صعوبة في تحريك النموذج وجعله بجانب الكتابة ، فتكون المحاكاة دقيقة ، ولكن هذه النماذج تشوه وتنسخ بكثرة الاستعمال .

٣ - نموذج يكتبه المدرس لكل تلميذ في الفصل ، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تضمن التدرج بالتلميذ ، وتسمح بتكرار الإرشاد الفردي ، ولكن لا يمكن استخدامها إلا مع عدد قليل من التلاميذ .

٤ - نموذج يكتبه المعلم على السبورة للفصل جميعه ، وهذا النموذج يليق بالفصول الكثيرة العدد، ولكن يعيب هذه الطريقة بعد النموذج عن التلاميذ الجالسين في الصفوف الخلفية ، وعجز التلاميذ عن مراعاة النسبة بين ما كتب على السبورة وما يكتبون في الكراسات .

٥ - نماذج للحروف البارزة أو المحفورة تعرض في لوحات أمام التلاميذ ، وهذه تليق بصغار التلاميذ ، وتحتاج إلى أن يقوم المدرس بشرح الأجزاء في جانب من السبورة.

٦ - طريقة الاقتفاء: وهي أن ترسم الحروف أو الكلمات بنقط صغيرة في كراسات التلاميذ ونكلفهم أن يملأوا بأقلامهم عليها ، وهذه الطريقة لا تليق إلا بصغار الأطفال ، وتتطلب حمل الأطفال على الدقة .

أمر تجب مراعاتها في تعليم الخط :

١ - يجب أن نختار النماذج من العبارات السهلة التي يفهمها التلميذ ، وتتصل بحياته ونشاطه ، وتمده بألوان جديدة من الثقافة والمعرفة والخبرة ، ويجد فيها توجيهاً سديداً إلى السلوك الحميد ، ومحبة الوطن ، والتعاون المثمر لتحقيق الأهداف القومية ، وغير ذلك من الأسس الضرورية لتكوين المواطن ؛ ففي ذلك كله ربط بين درس الخط وغيره من مواد الدراسة ، ومن جهة أخرى يزداد إقبال التلميذ على الكتابة إذا كانت العبارات شائعة مثيرة ، لا ينكر فيها لفظاً صعباً ، أو معنى مستغلقاً ، أو فكرة لا تمتلي بها نفسه .

٢ - ينبغي دائماً مراعاة الجلسة الصحية ، بأن يجلس كل تلميذ معتدلاً مستقيماً الظهر ، رافع الرأس ، وأن توضع الكرسي موازية لحافة الدرج .

٣ - الكتابة عمل شاق ؛ ولذا يجب على المدرس أن يخفف من أعبائها على التلاميذ ، بأن ينوع العمل في الحصة ، فلا تقضى كلها في الكتابة المتصلة ، بل تتخلل أوقات الكتابة فترات للشرح والإرشاد ، يلقي فيها التلاميذ أقلامهم ، ويريحون أصابعهم ، ويستعدون لاستئناف

الكتابة دون ضجر أو ملل .

٤ - ينبغي أن تنهز حصة الخط لأخذ التلاميذ بطائفة من العادات الحسنة كالنظام والنظافة والطريقة المثلى لإمساك الأقلام ، وحملهم - كذلك - على هجر العادات السيئة كوضع القلم في الفم ؛ وتلويت الأصابع أو الكراسيات أو الملابس ، ونثر الحبر على الأدراج أو أرض الفصل أو حيطانه .

٥ - يحدد المدرس الغرض من كل درس ، ويثبت هذا الغرض في كراسة الإعداد ، ويجب أن تكون هذه الكراسة مخصصة للخط ، وأن يشمل الإعداد النموذج المطلوب التدريب عليه ، والحرف المحدد المطلوب شرح أجزائه ، وبيان هذه الأجزاء ، ونماذج لهذا الحرف في صورته وأوضاعه المختلفة .

٦ - يترك التلاميذ أحراراً في الكتابة فلا يقيدون بالسير معاً من حيث البدء أو الانتهاء ؛ فلكل تلميذ سرعته الخاصة ، على أن يؤخذ التلاميذ جميعاً بالدقة والإجادة .

طريقة تدريس الخط :

يسلك المدرس الخطوات الآتية .

١ - التمهيد : ويكون بمطالبة التلاميذ بإخراج الكراسيات وأدوات الكتابة ، وفي أثناء ذلك يكتب المدرس على السبورة التاريخين بخط جيد واضح ، ونوع المادة ، ويقسم السبورة قسمين : قسم للنموذج ، وقسم للشرح والإرشاد .

٢ - قراءة النموذج : يكلف المدرس أحد التلاميذ أن يقرأ النموذج الذي يكتب ، ثم يناقش المدرس التلاميذ في شرح معناه شرحاً مبسراً دون إطالة .

٣ - الشرح الفني : يطلب المدرس إلى تلاميذه أن ينتبهوا إليه ويلاحظوه في أثناء كتابته ، ثم يكتب الحرف في القسم الأيسر من السبورة مبيناً أجزائه بألوان مختلفة ، مع الاستعانة بخطوط أفقية أو رأسية أو مقوسة ، لضبط أجزاء الحرف ، وتحديد اتجاهاته ، وتيسير المحاكاة على التلاميذ ، ويمكن في هذه الخطوة عرض نموذج مجسم لهذا الحرف .

وبعد هذا التحليل يكتب الحرف كاملاً متصل الأجزاء بجانب الحرف الجزأ في قسم الشرح .

٤- المحاكاة : ويحسن أن تبدأ هذه المحاكاة في أوراق أو كراسات أخرى ، غير كراسات النماذج ، وبعد فترة يطلب المدرس إلى التلاميذ الكتابة في كراسات النماذج ، مع مراعاة التأني والدقة في محاكاة النموذج المطبوع .

٥- الإرشاد الفردي : وذلك بأن يمرّ المدرس بين التلاميذ ، ويرشد كلا منهم إلى مواطن الخطأ ، ويكتب له بعض النماذج بالقلم الأحمر ، موضحاً له وجه الصواب ، وجه الخطأ ، وليس من الضروري أن يتتبع المدرس كل الأخطاء ، بل يكتفى بأبرزها .

٦- الإرشاد العام : حين يلاحظ المدرس خطأ شائعاً مكرراً يأمر التلاميذ بإلقاء الأقلام على الأدراج ، ثم يعود إلى السبورة ، ويشرح لهم صواب هذا الخطأ ، في قسم الشرح ، ولا بأس بأن يكتب الحرف بالصورة التي رآها في كراسات التلاميذ ، ويحاذيها الحرف بالصورة الصحيحة ، على أن ينحط خطأً مائلاً فوق الصورة المعيبة ؛ حتى لاتعلق بأذهان التلاميذ .

٧- يتابع المدرس عمله ، من حيث الإرشاد الفردي ، والإرشاد العام ، ويحسن أن يقدر كل تلميذ بدرجة تناسب خطه ، ولا مانع من تقدير خط التلميذ بدرجتين مختلفتين ، أمام سطرين مختلفين .

• • •

ويفضل بعض المدرسين في حصة الخط أن يجلس على مقعده ، ويستدعي إليه التلاميذ ، ليرى كتابتهم ، ويصحح أخطاءهم ، ولكن في هذا تضييعاً للوقت ، وإفساداً للنظام ، وتهية الفرض أمام التلاميذ للعبث ، والأفضل أن يمر هو بينهم .

الباب العاشر

القصة في المجال التربوي

ميل الأطفال إلى القصص :

الطفل ميال بطبيعته إلى القصة ، يلذ الاستماع إليها ، ويشوقه أن يقرأها ، أو يشهد حوادثها تمثل أمامه ؛ لأن في القصة حركة وحياة تثير انتباهه ، وتجدد نشاطه ، وقد يكون فيها خيال يستهويه ويوقظ وجدانه ؛ ولأن للقصة اتجاهاً مرسوماً يأنس به الطفل ، ويجد لذة ومتعة في تتبعه وفهم أطواره .

وللقصة — كذلك — وحدة موضوعية ، ولها مبدأ ونهاية ، وهذا يساعد على تسلسل فكرتها ، وترابط أجزائها ، فيسهل على الطفل تتبعها دون أن يشتت ذهنه ، أو يشرد تفكيره . والنفس البشرية تستريح دائماً لتلقى المعلومات مقترنة بأسبابها ، وممهدة لنتائجها في ترابط ومنطق ، وتلتمس دائماً ما يصل بين الأشياء أو الأحداث من علاقات زمنية أو مكانية .

وهذا كله يبدو واضحاً في القصص ، وتستطيع أن تختبر ذلك في الطفل حين تعتمد إلى حذف جزء أصيل من القصة ، فتراه وقد تولته الحيرة ، وبدأ عليه القلق ، وأخذ يتساءل منكراً محتجاً ؛ لأن هذا العرض المتطور المجتزأ لا يثبت للمنطق ، ولا يستقيم به التفكير .

وما يثير الطفل في القصة أن يجد نفسه ممثلة في أحد أشخاصها ، كأن يكون بطل القصة طفلاً أتى من الحيل البارة أو الأعمال العجيبة أو التصرفات المدهشة بما يثير في الطفل القارئ أو السامع إعجاباً أو سروراً أو شفقة أو خوفاً أو نحو ذلك من الانفعالات . وتعدد الشخصيات ، وتباين الأعمال ، وتوالي الأحداث ، وترقب المفاجآت ، كل ذلك يجعل من القصة مصدراً مستديماً لإثارة الأطفال وإمتاعهم وتسليتهم .

مكانتها في التربية :

تؤدي القصة في المجال التربوي وظيفة سامية ، وتحقق كثيراً من الغايات التعليمية

المنشودة :

١ - فهي معلم جذاب محبوب يأخذ عنه الأطفال كثيراً من ضروب الثقافة والمعرفة ، ويكسبون منه خبرات حيوية طريفة .

٢ - وهي من خير العوامل لتشويق الأطفال إلى التعليم ، وتحبيب المدرسة إليهم .

٣ - والقصة - مسموعة أو مقروءة - تحمل الطفل على اليقظة والانتباه ، وفي هذا رياضة له على الصبر ، وحصر الذهن ، وضبط الفكر ، وكل ذلك ضروري لتحصيل المعارف في حياته الدراسية .

٤ - والقصة تنمي خيال التلميذ ، وتهذب وجدانه ، وترهف حسه ، وهي - كذلك - من العوامل المساعدة على تقوية الحافظة ، وشحذ الذاكرة ، فالطفل يخزن في ذهنه من القصص وأشخاصها وحوادثها أكثر مما يخزن من الأحاديث العادية .

٥ - وللقصة آثار خلقية وسلوكية يستفح بها التلميذ ، وينطبع عليها دون إحراج أو إعنات ، لأنه يفهم المغزى بطريق الإيحاء والتأثر الذاتي ، لا بطريق النصح السافر ، أو التوجيه المباشر ، أو غير ذلك مما تأباه طبيعة النفس البشرية .

٦ - والقصة من أنجع الوسائل لتعليم اللغة ، فهي تزود التلميذ بالأفكار والمفردات والأساليب ، وتعوده حسن الاستماع ، ودقة الفهم ، وتأخذه أحياناً بحسن الأداء وتصوير المعاني ، وهي - كذلك - من العوامل الناجحة في دفع التلميذ إلى القراءة والاطلاع

أنواع القصة :

لا يعنينا الآن أن نستقصى هذه الأنواع ، وأن ندرس قيمة كل نوع من الناحية الفنية ، فتلك دراسة يفرغ لها الأدباء والنقاد .

وحسبنا في هذا المقام أن نعرض لبعض الأنواع القصصية التي نقدمها للتلميذ ، ونوصي بها في مكتبات الفصول :

١ - القصص الواقعي : وتشتق حوادثه من بيئة الطفل ، وتتسع دائرته بالتدرج ، وقد يؤخذ من حوادث التاريخ ، وفي هذا النوع من القصص فرصة لتهديب خلق الطفل ، وأخذه بالعادات الحميدة ، والسلوك المهدب ، وذلك بما يعرض عليه من مثل جديرة بالاعتداء .

٢ - القصص الخرافي : وهو قصص خيالي يقوم على افتراض شخصيات وأعمال

لا وجود لها في الواقع ، والإثارة في هذا النوع مصدرها الغرابة والطرافة ، ومن أمثله قصص ألف ليلة وليلة .

وينبغي في هذا القصص البعد عما يفزع التلميذ ويؤرقه من الأعمال المزعجة ، والصور البشعة المخيفة التي تلاحقه في يقظته ، وتروعه في أحلامه ، فهذا يؤدي إلى اضطراب أعصابه ، وتعقد نفسيته ، ووقوعه فريسة للخوف والجن وإنهيار الشخصية .

٣ - القصص الرمزية : وهو قصص يصور الحياة في كثير من قطاعاتها بطريقة لبقه بارعة. لا تخرج ولا تسوء ؛ لأن حوادثه تجري على ألسنة الحيوان والطير ، ومن أمثلة هذا النوع قصص كليله ودمنة .

وأكثر القصص التي تشوق الأطفال الصغار هي ما كانت من هذا النوع على أن تخلو من المعاني البعيدة ، والأفكار العميقة .

٤ - قصص البطولة والمغامرات : ومن أمثلتها أخبار الكشف والرحلات وتتبع الجرائم وغير ذلك ، وفي هذا النوع من القصص مادة ثقافية دسمة ، وفيه شحذ للفكر ، وتنويه بالقيم الخلقية ، وإغراء بالفضائل .

٥ - القصص الفكاهية : وغايتها بسط النفس وإمتاعها ، ودفع السأم عنها بما يشيع فيها من ألوان المرح والمتعة .

ولهذا النوع أثر تهذيبي محمود ؛ لأن السلوك الحميد لا يعلم دائماً عن طريق المواعظ الجادة ، والنصائح الصارمة الحازمة ، بل قد تكون المواقف الفكاهية أشد تأثيراً وأكثر نجاحاً في الدعاية للسلوك الطيب ، والتنديد بالعادات المردولة ، والتنفير منها .

وينبغي في هذه القصص الفكاهية البعد عن المبالغة التي تفسد الغرض ، وتؤدي إلى اللعب ، وإثارة الميول الخبيثة .

٦ - القصص الاجتماعية : وهي التي تعالج مشكلة في المجتمع أو تصور إحدى ميثاته ، وتتسع هذه القصص للنواحي العاطفية ، وتصوير النزعات الإنسانية كالحب والإيثار والتعاون والمكر والجشع والكيد ونحو ذلك ، وهذا النوع من القصص يتجه دائماً إلى رسم المثل العليا ، وتصوير المجتمعات الفاضلة .

٧ - القصص التاريخية : وتشتق حوادثها وشخصياتها من التاريخ ، وقد تدور حول

بطل وتأتى الحوادث فى ظلال سيرته ، وقد تصور حادثة تاريخية معينة وتبرز الشخصيات فى أطوار هذه الحادثة .

والقصة التاريخية تختلف عن كتاب التاريخ فى أنها تتوخى دائماً دقة التصوير ، وروعة التأثير ، وأنها لاتقف عند الشخصيات التاريخية المعروفة ، بل تضيف شخصيات أخرى ؛ لتكتمل بها العناصر الفنية للتأليف القصصى .

• • •

ويجب ألا نختار لكل مستوى من مراحل التعليم المختلفة إلا ما يناسبه من هذه الأنواع ، وأن نلاحظ أن القصص الخيالى الخرافى أليق بصغار التلاميذ ، أما القصص الملائم للكبار فيجب أن يتخلى عن عنصر الخيال والخرافة ، وقد يصلح نوع ما من الأنواع السابقة للتلاميذ فى مختلف المراحل ولكن مع مراعاة التدرج فى الفكرة والأسلوب .

شروط القصة الجيدة :

يجب فى القصة التى نعرضها على التلاميذ أو ندفعهم إلى قراءتها أن تستوفى شروطاً خاصة أهمها :

- ١ - أن يكون أسلوبها سهلاً سائغاً يفهمه التلاميذ بغير مشقة أو عناء .
- ٢ - أن تزود التلاميذ بشيء من المعارف والخبرات الجديدة .
- ٣ - أن تتوافر فيها عناصر الإثارة والتشويق كالجدة والطرافة والخيال والحركة .
- ٤ - أن تكون ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث الموضوع واللغة .
- ٥ - أن يكون لها مغزى تهذيبى .
- ٦ - أن يراعى فى طرورها مناسبة الزمن المخصص لعلاجها ، فإذا كانت موضوعاً لدرس فى القراءة أو التعبير كانت قصيرة ، وإذا كانت للقراءة الحرة فلا مانع من أن تكون طويلة .

مجالات القصة فى التعليم :

نود لو سادت الطريقة القصصية أكثر المواد التى تدرس فى المرحلة الابتدائية ، وشاركت فى عرض الموضوعات الممكنة من مناهج الدراسة بالمرحلتين الإعدادية والثانوية .

(أ) في غير اللغة العربية :

يمكن أن نستعين بالقصص في تدريس موضوعات كثيرة من التاريخ والجغرافية ومبادئ العلوم والصحة ، وأن نضمن إقبال التلاميذ على هذه الدروس ومشاركتهم فيها ، وانتفاعهم بها .

أما التاريخ فهو بطبيعته ذو لون قصصي ؛ ولذا كانت حصته أكثر نجاحاً من حصة الجغرافية التي يغلب عليها السرد والتقرير والرغبة في ملء أذهان التلاميذ بالحقائق . وأكثرنا كان يضيق بدرس حوض النيل ووصفه ورسمه ؛ لأنه كان يعرض بطريقة تقريرية تثقل الذهن ، وتسم النفس ، فإذا حول هذا الدرس إلى قصة تدور حول رحلة في النيل أتاحت لصاحبها هذه المشاهد المختلفة في الطبيعة والنباتات والعادات البشرية ، أمكن استهواء التلاميذ وتفهمهم ما يراد من دراسة حوض النيل بهذه الطريقة السهلة المحببة .

وأذكر أنه في إحدى الإذاعات المدرسية دار حديث بين سمكتين تسمى إحداهما « بلطية » وتسمى الأخرى « شلباية » سافرت هاتان السمكتان في النيل من منبعه إلى مصبه ، واتصل بينهما الحديث طول هذا السفر عما تقع عليه أعينهما من المشاهد في النيل وحوله ، فكانت هذه الإذاعة التي لم تزد مدتها على سبع عشرة دقيقة درساً ناجحاً شائقاً في وصف حوض النيل .

وفي درس العلوم يمكن الانتفاع بالطريقة القصصية في تفهم التلاميذ ما يطلب درسه في الحيوان والطيور والنبات .

ويمكن ذلك أيضاً في مبادئ الصحة ، وبيان العادات الصالحة والعادات الضارة القبيحة ، أو بيان الأمراض وأسبابها ، وطرق الوقاية منها على النمط المتبع في الإرشاد الصحي للعمال والفلاحين ونحوهم .

(ب) وفي اللغة العربية :

نجد القصة مادة طيبة ملائمة في كثير من فروع اللغة :

١ - فدرس القراءة إذا كان موضوعه قصة أقبل التلاميذ عليه ، ونشطوا له ، وانتفعوا بما فيه من أفكار وأساليب ، ونستطيع أن نشهد ذلك إذا راقبنا هؤلاء التلاميذ في درس

القصة وفي درس آخر موضوعه ليس قصة ، وكتب القراءة ذات الموضوع الواحد لاتنجح في جذب التلاميذ إلى القراءة الحرة إلا إذا كان موضوعها قصة .

ومكتبة الفصل لايقبل التلاميذ عليها ، ولاتحقق رسالتها إلا إذا كانت حافلة بالقصص المختلفة ، ومن يتتبع سجل الاستعارة يجد أن القصص هي التي تستأثر بميل التلاميذ .
٢ - ودرس التعبير الشفوي إذا دار حول قصة أرهف التلاميذ آذانهم إلى الدرس ، وتتبعوا مراحل القصة ، وأجادوا التعبير عما يدور فيها من أسئلة ومناقشة ، وخرجوا من الدرس بطائفة من الأفكار المترابطة والأساليب السليمة ؛ وبهذا تتسع أفكارهم ، وتسمو أساليبهم .

وفي هذا الدرس نلاحظ نشاطاً في التلاميذ الذين يحجمون عادة عن المشاركة في درس التعبير الشفوي ؛ لأن القصة سهلة عليهم محبة لديهم .

وفي التعبير الكتابي حينما يكلف التلاميذ تلخيص موضوع قرءوه لايجود تلخيصهم ، ولاستقيم عباراتهم في الموضوعات العادية بقدرما يتأتى لهم ذلك في الموضوعات القصصية .
على أن القصة يمكن استخدامها في دروس التعبير بطرق كثيرة مختلفة منها :

(أ) عرض فقرات تتكون منها قصة قصيرة عرضاً غير مرتب ، ويطلب من التلاميذ ترتيبها ، وهذا النوع يناسب الأطفال الصغار ، وفيه تدريب على القراءة الصامتة وعلى الفهم معاً .

(ب) عرض طائفة من الجمل غير مترابطة ، وتكليف التلاميذ كتابة قصة مع الاستعانة بهذه الجمل .

(ج) عرض قصة على التلاميذ قد حذف منها بعض الكلمات ، وتكليف التلاميذ وضع المحذوف .

(د) إلقاء قصة على التلاميذ ، ثم مناقشتهم فيها شفويّاً بأسئلة توجه إليهم ، وتدريبهم على أن يصوغوا هم أسئلة فيها ، ثم تكليفهم بعد ذلك كتابتها ، وقد أوضحنا طريقة ذلك في موضوع التعبير .

(هـ) مناقشة التلاميذ في قصة قرءوها وتكليفهم تلخيصها كتابة .

(و) عرض جملة اختتمت بها قصة ، وتكليف التلاميذ كتابة القصة .

(ز) بدء قصة بعبارة تكفى لتحديد اتجاهها ورسم موضوعها ، وتكليف التلاميذ تكملة هذه القصة .

(ح) تكليف التلاميذ كتابة قصة فى موضوع معين يقترح عليهم ، وهذا النوع لا يناسب إلا التلاميذ الكبار .

٣ - وموضوع الإملاء إذا كان قصة ترك فى نفوس التلاميذ آثاراً أبعد مدى من الموضوعات الأخرى .

٤ - وفى درس القواعد نستعين بالقصة القصيرة نقدمها للتلاميذ ليفهموها ، ونشتق منها الأمثلة المطلوبة لموضوع الدرس .

٥ - ودروس التراجم الأدبية إذا سيقّت فى أسلوب تقريرى ضاعت بهجتها ، وفقدت عنصر الإثارة والتشويق ، ولكن الطريقة القصصية التى تتبع فى عرض سيرة الأديب تجذب التلاميذ وتشوقهم .

(ج) وفى دروس التربية الدينية :

١ - تقوم دروس التهذيب على القصة وحدها ، ولا تنجح هذه الدروس بسرد الحكم وإلقاء المواعظ ، وقد أوضحنا الأسس النفسية للقصة التهذيبية فى شرح الطريقة التى تتبع فى دروس التهذيب .

٢ - ودروس السير تنجح فى التربية الدينية أكثر مما تنجح الدراسات الدينية الأخرى ، لما لها من صبغة قصصية تبعث اهتمام التلاميذ وتثير انتباههم .

(د) فى الصحافة المدرسية :

للقصة فى الصحف المدرسية على اختلاف أنواعها مكانة سامية ، فهى من الألوان الطريفة الشائعة بين موضوعات الصحافة ، وهى مجال التسابق والمنافسة بين التلاميذ الذين يشتركون بأقلامهم فى تحرير الصحيفة المدرسية ، ومهما تختلف الصحف المدرسية ، وتنوع جهود القائمين عليها فى التجديد والابتكار فإن للقصة موضعاً أصيلاً فيها .

وهكذا تتجلى مكانة القصة فى النواحي المختلفة من الحياة الدراسية ، وتبدو فى معظم الدروس خير مادة تقدم للتلاميذ ، وخير طريقة يتبعها المعلم .

الباب الحادى عشر

تجارب تربوية

تمهيد :

هذه الطرق التى رسمناها لتدريس فروع اللغة العربية ، والتربية الدينية ، ليست قوالب فولاذية ، يصب فيها جميع المدرسين ، وتشكل بها أساليب الدراسة ، ويدرج عليها المدرسون نسخاً مكررة متشابهة ، ولكنها خطوط عامة مدروسة فى ظلال البحوث النفسية ، والتجارب التربوية ، ولها من المرونة والطواعية ما يجعلها قابلة للتعديل والتهذيب ، وللمدرسين أن يتصرفوا فيها تصرفاً حراً ، يستجبه التجديد والابتكار ، بل عليهم أن يبرزوا شخصيتهم واستقلالهم فى أساليبهم التعليمية .

والتربية الحديثة لا ترضى أن يظل المدرس جامداً أمام أوضاع متوارثة ، بل تطمح فى أن يكون له من الجرأة والتحرر ما يمكنه من أن يعرض أسلوباً جديداً فى تناول المنهج ، أو فى طريقة التدريس ، أو فى الأمرين معاً ، ما دام هذا الأسلوب الجديد يرسم أقرب الطرق وأوضحها ، لتحقيق الغايات التربوية العامة والخاصة للمادة الدراسية :

والتربية الحديثة هى التى نادت بأن يكون للتجارب شأن واعتبار فى المجالات الدراسية ، حتى تظل التربية دائماً عملية نامية ، تتجدد حيوياتها بما تقتبسه من النتائج الناجحة لهذه التجارب التربوية .

وفى ضوء هذه الفلسفة عنيت المعاهد والكليات التربوية بأن تزاوّل نشاطها التجريبي فى مدارس نموذجية ، تكون لها أشبه بحقول التجارب ، ولا يعنىها أن تكلل تجاربها بالنجاح دائماً ؛ فالفائدة التى تشير إليها التجربة الفاشلة لا تقلّ فى قيمتها التربوية عن نتيجة التجربة الناجحة ، بل ربما كانت أدعى إلى تعديل واجب فى المناهج أو أساليب التدريس .

وفى دروس اللغة العربية ، والتربية الدينية مجال يتسع لكثير من هذه التجارب التربوية ، وأملنا كبير فى أن يرمى المدرسون هذه الناحية ، وأن يطالعونا دائماً بما قاموا به

من تجارب ، قد خططوا لها ، وراقبوا سيرها ، وسجلوا نتائجها ، واطمأنوا إلى هذه النتائج .

ورغبة منا في تشجيعهم على اقتحام هذا الميدان ، نسوق لهم — على سبيل المثال — طائفة من هذه التجارب ، قام بها زملاؤهم في المدارس النموذجية وغيرها :

١ — تدريس اللغة العربية وحدة متماسكة :

عماد هذه الطريقة :

أن تدرس اللغة العربية في ظلال نظرية الوحدة ، لانظرية الفروع ، بمعنى أن اللغة مادة واحدة ، لا تقوم بين أجزائها تلك الفواصل المصطنعة ، ولا تعرف التزيق والتقسيم إلى فروع مختلفة ، تحمل هذه الأسماء التقليدية ، وهي المطالعة ، والمحفوظات ، والقواعد ، والإملاء ، والتعبير

وقد شرحنا في فصل سابق الأسس النفسية ، والتربوية ، واللغوية ، التي تستند إليها نظرية الوحدة .

مجال تطبيقها :

طبقت هذه الطريقة في جميع فصول الصف الأول من مدرسة النقراشي النموذجية الإعدادية في العام الدراسي (٥٦ — ٥٧) وكان لي الإشراف على هذه الطريقة في ذلك العام ، ثم استمر تطبيقها مع تلاميذ هذا الصف في الصفوف التالية ، التي انتقلوا إليها .

محور هذه الطريقة :

المحور الذي دارت حوله هذه الطريقة هو القراءة ؛ لأنها المجال الطبيعي لدراسة اللغة أفكاراً ، ومفردات ، وأساليب ، وخصائص .

الخطوة التنفيذية :

أعدت مادة القراءة التي قدمت للتلاميذ في هذه التجربة ، من القصص الشائقة ، والموضوعات الطريفة ، تعرض عليهم مطبوعة في بطاقات مطولة ، تشتمل كل منها على قصة قصيرة ، أو جزء من قصة طويلة ، وعلى طائفة من الأسئلة ، تناقش بها الجوانب

المختلفة ، وتتعهد في التلميذ الخبرات والمهارات المطلوبة ، ومن هذه القصص والموضوعات ما يتسع لبعض الأناشيد والقطع الأدبية شعراً ونثراً .

واعتمدت مادة القراءة — كذلك — على الكتب المدرسية المقررة ، وعلى القصص المطبوعة المناسبة للتلاميذ في مكتبة الفصل أو مكتبة المدرسة . وأصبح في يد التلميذ طائفة متنوعة من المادة القرائية ، وأصبح جو العمل كله جوناشاط وتنافس في القراءة .

تطبيق هذه الطريقة داخل الفصل :

- ١ — توزع على التلاميذ البطاقة الجديدة ، أو يطالبون بإخراج البطاقة السابقة .
- ٢ — يقرأ التلاميذ ما في البطاقة ، مع اتباع الطرق التربوية في تدريس القراءة .
- ٣ — يقرءون الأسئلة التي في البطاقة ، ويناقشون في الإجابة عنها ، ومن هذه المناقشات ما يتجه إلى المفردات اللغوية ، ومنها ما يتجه إلى فهم المعنى ، ومنها ما يتناول جانباً من القواعد ، في ظل المنهج المقرر ، وبطريقة عملية ، ومنها ما يطالب التلاميذ بالتعبير الشفوي أو الكتابي ، وبعضها يعني برسم الكلمات رسماً صحيحاً ، أو رسم بعض الجمل رسماً جميلاً .

هذه هي الخطوات العامة لطريقة معالجة الموضوع ، وكل بطاقة تشتمل على هذه الألوان ، مع إدخال شيء من التغيير والتجديد والابتكار في كل بطاقة .

وليس معنى هذا أن تعالج في حصة واحدة كل هذه الألوان ؛ فهذا متعذر ، ولكن ينبغي أن يحدد لكل درس طائفة من هذه الأغراض ، وأن تكون هذه الأغراض واضحة في ذهن المعلم ، ومعدة في كراسته ، وأن تتحقق الأهداف كاملة بتحقيق تلك الأغراض المحددة لكل درس .

وهذه الطريقة تتيح للكسب اللغوي أن ينمو نمواً متكاملًا في سائر اتجاهاته : كالقراءة ، والفهم ، والتعبير ، والتذوق الأدبي ، والثروة اللغوية ، والرسم الإملائي الصحيح ، والرسم الخطي الجميل ، من غير أن نطغى ناحية على أخرى ، ومن غير تقيد بمخصص معينة ، أو فرص خاصة ، قد تمكن لبعض الفروع ، ولا تمكن لبعضها الآخر .

وهذه الطريقة — كذلك — تشعر التلميذ والمعلم بوحدة المادة ، وتقضي بإلغاء أسماء الدروس ، تبعاً للفروع التقليدية ، بل تتناول اللغة على النحو المعد في البطاقة .

علاج هذه الطريقة خارج الفصل :

تعدّ هذه الطريقة خارج الفصل حلقة متممة للعمل بها داخل الفصل ، ومن محاسن هذه الطريقة أنها ترتب للتلميذ دائماً واجبات منزلية منظمة عاجلة ، يؤديها ويجني منها فوائد متجددة ، تهض به ، وترفع مستواه ، بصورة مطردة ؛ فهذه الأسئلة والمناقشات التي تشتمل عليها البطاقات ، قد يكلف التلميذ أن يستقل ببعضها في المنزل ، كما أن الواجبات الكتابية قد يؤدي بعضها في الفصل ، وبعضها خارج الفصل .

ويمكن بهذه الطريقة — أيضاً — علاج الفروق الفردية بين التلاميذ ، كما يمكن بها رسم طريقة دقيقة محددة ، لاشتراك الآباء في معاونة أبنائهم .

وأعتقد أن الواجبات المنزلية لاتلبي من المدرسين والتلاميذ — في ظلال الطريقة التقليدية — مثل هذا التنظيم الدقيق ؛ ولهذا يكثر إهمال التلاميذ ؛ إذ يتركون الدروس تراكم أمامهم ، ويتبدد من أذهانهم ما أفادوه منها ، ويفترون من الحفظ والتحصيل والكتابة ؛ لأن هذه الواجبات — في نظرهم — آجالاً ممتدة ، يستطيعون فيها المثل والتسويق .

صلة هذه الطريقة بالكتب الدراسية :

لايسبق إلى الظن أن في هذه الطريقة إهداراً للكتب المدرسية ؛ فبجانب مادة القراءة في البطاقات المطبوعة يقرأ التلاميذ في الكتب المقررة للقراءة ؛ وبعض الأسئلة في البطاقات تحيل التلميذ على كتاب القواعد ؛ لحل التمرينات التي به ، أو تحيله على نص في الكتاب المقرر . . . وهكذا .

ومن المسلم به أن الصلة بين هذه الطريقة والكتب المدرسية تشتد وتقوى إذا ألفت هذه الكتب على أساسها .

نتائج هذه الطريقة :

أعرض — فيما يلي — هذه النتائج ، نقلا عن تقرير قلعه المدرسون الذين قاموا بإجراء هذه التجربة في آخر العام الدراسي (٥٦ — ٥٧) مع شيء من التصرف :

جانب القراءة :

- ١ - قرأ التلاميذ قراءة واعية دارة عميقة ١٨٦٠ سطرًا ، أى خمسة أمثال ما كان مقررًا أن يقرءوه بالطريقة التقليدية .
- ٢ - قرءوا - إلى جانب ذلك ، وفوق ما كان مقررًا - قصتين من حجم متوسط ، هما قصة « موسى وبنو إسرائيل » وقصة « إسماعيل الذبيح » .
- ٣ - قرءوا فى كتاب القراءة ما كان مقررًا ، قراءة لا تقل فى الكم والكيف عن قراءة زميل لهم فى مدرسة أخرى .
- ٤ - أتاح لهم الاطلاع الفردى ، والمجهود الشخصى الموجه ، قراءة نحو ٢٢ قصة .
- ٥ - روعيت الفروق الفردية فى القراءة مراعاة تامة .
- ٦ - ارتبطت قراءتهم - فى كثير من الأحيان - بالمشروعات التى يدرسونها ، فتحققت الوحدة الكاملة بين اللغة العربية وسائر المواد .
- ٧ - قرأ التلاميذ فكرة كاملة عن موضوعات كثيرة ، لافقرات مجتزأة كما فى بعض كتب القراءة .
- ٨ - أصبح المدرس يقبل على تدريس المادة بشغف ؛ لأنها من إنتاجه أو اختياره ، لاشئء مفروض عليه .
- وأعتقد - بعد ذلك - أن هذه الطريقة قد حققت غاية أساسية وهى القدرة على القراءة ، وجعلها عادة محبوبة للتلاميذ .

جانب الفهم :

تقوم هذه الطريقة على أساس الفهم الدقيق لكل ما يقرأ ، ويشمل ذلك النواحي الآتية :

- ١ - فهم المعانى العامة للمقروء .
- ٣ - فهم المعانى الضمنية ، وما بين السطور .
- ٣ - ترتيب الأفكار والربط بينها .

٤ — مناقشة المقروء ونقله .

٥ — الموازنة بين المقروء وما يشبهه أو يخالفه .

وقد أضيفت مفاهيم جديدة إلى أذهان التلاميذ ، من المادة المقروءة ، مثل :

١ — إثارة الشعور الوطنى فى نفوس التلاميذ .

٢ — فكرة كاملة عن الريف المصرى بجميع نواحيه ، تصور جماله ، وطبيعته ، وهدوءه ، وعاداته ، وتقاليده .

٣ — بعض قصص الحيوان التى ترمز إلى معان وطنية وإنسانية .

٤ — صورة واضحة للبيئة الصحراوية .

٥ — صورة ناطقة للربيع وجماله وتنسيقه .

٦ — فكرة عن أعياد الميلاد والاحتفال بها .

٧ — بعض التمثيلات الوطنية والتاريخية ، والترفيهية ، ذات المغزى الوطنى والقومى .

٨ — معنى التضحية والطاعة فى قصة الذبيح .

٩ — قصة بنى إسرائيل وغضب الله عليهم .

جانب التعبير :

عبر التلاميذ عن كل هذه المفاهيم ، تعبيراً شفويّاً وكتابيّاً ، بأساليبهم الخاصة ، لابعبارات تفرض عليهم ، واستطاعوا أن يصوروا الأفكار التى حصلوها تصويراً مقبولا . وقد جنبتهم هذه الطريقة الموضوعات التى تعرض عليهم ، وتعلو عن مداركهم ، أو لا تتصل بخبراتهم .

ومع التسليم بوجود الفروق بين التلاميذ ، صار فى مقدور كثير منهم أن يكتب أربعين سطراً فى الموضوع ، لانستطيع أن نحذف منها شيئاً .

جانب الثروة اللغوية :

حصل التلميذ على ثروة لغوية ، لا تقل عن ٣٠٠ كلمة جديدة وردت فى مادة القراءة ، وقد درست هذه الكلمات فى مجالها الاستعمالى ، لافى مجال مبتور .

جانب التذوق الأدبي :

درس التلاميذ نحو مائة بيت من الشعر ، وحفظوها بعد فهم وتذوق ونقد ، ودرسوا — كذلك — ثلاثين بيتاً أخرى ، وحفظوا أيضاً نحو ثلاثين سطرّاً من النثر ، ودرسوا عشرين أخرى دراسة نقدية تذوقية شاملة .

الأعمال التحريرية :

بهذه الطريقة أصبحت اللغة — في كل اتجاهاتها — تتناولها الأعمال التحريرية ، فالتلميذ يجيب كتابة عن أسئلة القراءة ، ويعبر عن المعنى العام للمقروء ، أو يناقشه ، أو ينقده ، ويستعمل الألفاظ التي اكتسبها في أساليب جديدة ، ويراعى الضبط فيما يحتاج إليه ، ويرسم الكلمات رسماً صحيحاً وجميلاً ، كل ذلك في إطار موحد ، من غير تفرقة بين فرع وآخر ؛ وبذلك اكتسب التلميذ دقة في أعماله التحريرية جميعها ، لا يختص بهذه الدقة ناحية دون أخرى ؛ إذا ليس للإملاء — مثلاً — فرصة خاصة ، يصيب فيها ، ويخطئ في غيرها ، وليس للخط حصّة يحسن فيها ، ولا يحسن في غيرها ، وليس للإعراب والضبط السليم وقت معين ، يهتم بهما فيه ، ويهملان في غيره .

ولو رجعنا إلى طريقة الفروع لوجدنا أن التلميذ لا يضبط إلا في درس التطبيق ، ولا يكتب بأسلوب أدبي إلا في كراسة التعبير الكتابي ، ولا يرسم الكلمات رسماً صحيحاً إلا في كراسة الإملاء ، ولا يرسمها رسماً جميلاً إلا في كراسة الخط ؛ وذلك لانفصال كل فرع عن الآخر في ذهنه .

وفي طريقة الوحدة لا يتقيد المدرس بما يفرضه المنهج من تحديد عدد معين لموضوعات الإملاء ، وموضوعات التعبير والتطبيق ، بل يتجاوز هذه المقدرات التي تحدّ من نشاطه ، وتضع أمامه قيوداً وحدوداً تضايقه من ناحية ، وتوجه همه إلى الخلاص منها ، من ناحية أخرى .

الأعمال الشفوية :

في كل درس من الدروس يقوم التلميذ بالأعمال الشفوية ، من قراءة ومناقشة وتعبير ونقد وتذوق أدبي ، وكثير من الأعمال التحريرية تسبق بالمناقشات والأحاديث الشفوية من جانب التلميذ ، ودور المعلم إنما هو التوجيه والإرشاد .

جانب الضبط اللغوى :

هذه الطريقة تحمل التلميذ على تحررى الضبط الصحيح ، فى كل ما ينطق ويكتب ، مستخدماً فى ذلك ما مرّن عليه فى مناقشات القواعد التى درسها ، وفى التطبيق عليها ، وفرق بين هذه الطريقة وطريقة الفروع ، التى لا يعرف فيها التلميذ القواعد إلا فى درس القواعد ، ولا يعرف الضبط إلا فى عبارات التطبيق ، التى يطلب منه ضبطها .

وقد أمكن — بطريقة الوحدة أيضاً — معالجة المنهج المقرر فى موضوعات القواعد ، معالجة يسيرة ، أصبحت جزءاً من السلوك اللغوى للتلميذ ، إذ اكتفى بأن يقدم له المصطلح فى نهاية الامتراج الكامل بالقاعدة قراءة وكتابة ، وأصبحت كل مادة القراءة والكتابة تطبيقاً عملياً للقاعدة ، وأصبح من الصعب على التلميذ أن يفرّق بين القواعد وغير القواعد ، بل هى مادة لضبط القراءة الصحيحة ، والكتابة الصحيحة ، وليس الغرض من دراستها حفظ القاعدة .

بعض المشكلات والصعوبات فى هذه الطريقة :

صادفت هذه الطريقة بعض الصعوبات ، أهمها :

١ — أن أولياء الأمور أنكروها ؛ إذ وجدوا فيها جديداً لم يألوه ، ونخيل إليهم أن المدرسة تسلك بأبنائهم مسلكاً غير مدرسى ، وأنها تتجه بهم اتجاهاً لا يؤهلهم لاجتياز امتحانات الوزارة ، ولكن ذُلت هذه الصعوبة ، بعقد اجتماع لهؤلاء الآباء فى المدرسة ، شرحت لهم فيه أصول هذه الطريقة وفوائدها ، وصارت هذه الطريقة بعد ذلك موضع استحسانهم وثنائهم .

٢ — أن هذه الطريقة اقترحت على المدرسة فى أوائل العام الدراسى ، لاقبله بوقت كاف يسمح بإعداد المادة المناسبة للقراءة وطبعها ، ولكن حماسة المدرسين ، حملتهم على مضاعفة الجهود ؛ فتغلبوا على هذه الصعوبة أيضاً .

٣ — كثرة الأعمال الكتابية التى تحتاج إلى مزيد من الوقت والجهد لتصحيحها .

نتائج مقارنة :

ذكرنا سابقاً ما قرأه التلاميذ في خلال العام الدراسي ، وبيننا أنه يبلغ نحو خمسة أمثال ما يقرؤه زملاؤهم في المدارس الأخرى .

كما أن هؤلاء التلاميذ الذين مارسوا هذه التجربة قد كتبوا أكثر من خمسة وعشرين موضوعاً في التعبير ، وأكثر من خمس وعشرين قطعة إملائية ، وهذه المقادير تبلغ ضعف ما يكتبه التلاميذ في المدارس الأخرى .

وقد لوحظ — كذلك — أن الفترات التي تركت للتلميذ ؛ ليدير فيها على تحسين خطه ، تزيد على الفترات المحددة في المنهج الدراسي ، الذي يعالج بنظرية الفروع .

٢ — طريقة التعيينات :

هذه تجربة ثانية من التجارب التربوية التي نعرضها في هذا الباب وهي تقوم على طريقة التعيينات ، وهذه الطريقة نظامان :

(أ) أن نحيل الطلاب على نص من النصوص في الكتاب ، أو في أوراق مطبوعة ، ونوجه إليهم طائفة كبيرة من الأسئلة حول هذا النص ، تتجه إلى اختبار الفهم والذوق والقدرة على الاستنباط ، وفي درس تال نناقش الطلاب ؛ لمعرفة مدى قدرتهم على الاستقلال بالبحث .

(ب) أن نكلف ثلاثة من الطلاب إعداد بحث في موضوع معين ، نحدده لهم ، ونزودهم بالكتب التي يرجعون إليها ، وفي حصة تالية نختار أحد هؤلاء الطلاب ليشرح هذا الموضوع لإخوانه في الفصل في نحو خمس عشرة دقيقة ، ثم نطلب إلى الثاني ممن أعدوا هذا الموضوع أن يقوم فيزيد على الأول ما فاتته من عناصر البحث ، وكذلك التلميذ الثالث ، ثم يعقب المدرس على الجميع ، وبعد ذلك يكلف مجموعة أخرى من الطلاب . . . وهكذا . . .

وهذه الطريقة مزايا متعددة ؛ فهي تعود الطلاب الاستقلال بالعمل ، والانتفاع بالمراجع في إعداد البحوث ، كما أنها تربي فيهم الاعتماد على النفس ، وتذكى فيهم المنافسة ، والرغبة في التجويد .

٣ - القراءة الصحفية :

تجربة مبتكرة قامت بها مدرسة النقراشي النموذجية الثانوية ، اتخذت فيها الصحف اليومية والمجلات مادة للقراءة والمناقشة والتعبير .

أساس هذه التجربة :

ميل الطلاب إلى قراءة الصحف ، وإقبالهم على مادتها ، وتتبع موضوعاتها ، وأخبارها ، لما يأتي :

١ - الصحف تطالعنا دائماً بمادة طريفة ، وموضوعات جديدة ، والتجديد من عوامل الإثارة والتشويق .

٢ - أكثر الموضوعات الصحفية . من موضوعات الساعة ، التي تدور في الأذهان ، وتشغل الرأي العام ، بل قد تشغل الرأي العام العالمي ، والطالب يشوقه أن يعيش مع الناس ، ويشترك في مناقشة ما يشغلهم ، وفي اقتراح الحلول السليمة لمشكلاتهم ، فيحس بذلك أنه مواطن له شأنه ؛ ومن هنا يعظم إقباله على القراءة الصحفية ، والاستماع إليها ، ومناقشة مادتها .

خطوات هذه التجربة :

- ١ - يقسم المدرس طلاب الفصل مجموعات ، تتكون كل منها من خمسة أو ستة .
- ٢ - يكلف المدرس أفراد كل مجموعة أن يتدارسوا - بصورة عامة - الصحيفة التي معهم قبل الحصة ، ويختاروا أهم أخبارها في نظرهم ويناقشوه فيما بينهم مناقشة إجمالية ، ويحسن أن يضع المدرس نظاماً يقضي بشراء مجموعة من الصحف والمجلات مما يجمعه من الطلاب ، في صورة اشتراك صفي ، ولتكن قيمة الاشتراك قرشاً واحداً في الأسبوع ، ويمكن بهذه القروش شراء عدة صحف وبعض المجلات كل يوم .
- ٣ - إذا بدأ الدرس يختار المدرس طالباً من إحدى المجموعات وأجلسه مكانه ، والصحيفة أمامه ، ويعتبر هذا الطالب رئيساً للجلسة ، أما المدرس فيتخذ مجلسه بين طلابه في آخر الفصل ، كأنه فرد منهم .
- ٤ - يقرأ رئيس الجلسة في الصحيفة التي بيده الخبر الذي استرعى نظره ، ونظر

زملائه في مجموعته ، وبعد أن ينتهي من قراءته ، يوجز هذا الخبر بعبارة عربية سليمة ، ثم يعلن بدء المناقشة ، وأنه مستعد للرد على ما يوجه إليه من أسئلة حول هذا الموضوع . ولرئيس الجلسة الحق المطلق في اختيار من يشاء من الطلاب ليسمع سؤاله ، وليجيبه ، سواء أكان هذا الطالب من مجموعته أم من غيرها ، مع ملاحظة أن نلتزم في جميع الأسئلة والإجابات والمناقشات اللغة العربية السليمة ، فإذا تمت مناقشة الموضوع ترك الرئيس مكانه ، واختار الأستاذ طالباً غيره ، من مجموعة أخرى ؛ ليحل محل زميله السابق . . . وهكذا .

تقوم هذه التجربة :

حققت هذه التجربة كثيراً من الغايات التربوية بوجه عام ، والأهداف اللغوية بصفة خاصة .

- ١ - فقد أثارت إعجاب التلاميذ بها ، وإقبالهم عليها ، في سرور وشوق .
- ٢ - وكانت فرصة طيبة ، درب فيها الطلاب على فن السؤال والحوار ، والإجابة المقنعة المركزة ، كما دربوا على التفكير العميق ، والربط بين المعلومات والأحداث ، وتفتحت عيونهم وعقولهم على آفاق جديدة من البحث والقراءة والتعبير .
- ٣ - هيأت للطلاب نماذج للمواقف الحיוية ، التي يستخدمون فيها اللغة العربية السليمة ، استخداماً ناجحاً في مجالات الفهم : والاستماع ، والقراءة ، والتفكير ، والتعبير .

ولقد أتبع مجلة « المصور » أن تشهد إحدى هذه الجلسات ، وأن تسجل ما دار فيها ، وكتبت بعد ذلك تعليقاً على هذه التجربة ، قالت فيه :
« كنا - إلى عهد قريب جداً - نسمع أن مدرساً ضبط تلميذاً وهو يقرأ إحدى الصحف أو المجلات ، وأن المدرسة قد وقعت عليه عقوبة شديدة لهذا السبب ، أما اليوم فقد تبدل الحال ، وتنبه رجال التعليم أخيراً إلى ذلك الدور الهام الذي تلعبه الصحافة في تزويد طبقات الشعب المختلفة بزاد طيب من الثقافة العصرية المختارة ؛ ولذلك أصبحت المدرسة هي التي تجلب المجلات والصحف لتلاميذها ، وتحثهم على قراءتها ، وتقرر لهم حصصاً يناقش فيها الأساتذة تلاميذهم فيما طالعوه من بحوث ، وما فهموه من آراء .

« وفي الأسبوع الماضي أتيح « للمصور » أن يحضر إحدى حصص المطالعة الصحفية بمدرسة النقراشي النموذجية بالقبة ، واستمع إلى تلاميذ السنة الثانية^(١) الثانوية ، الذين لا تتجاوز أعمارهم الثلاثة عشر ربيعاً ، وهم يتناقشون ويتجادلون - بإشراف أستاذهم - في أدق المسائل الاجتماعية والسياسية ، بطريقة تدل على وثبة كريمة ، تبشر بنضج ذهني مبكر » .

٤ - تجربة المنهج المتكامل :

أجريت هذه التجربة في أحد فصول الصف الأول بمدرسة النقراشي النموذجية الثانوية ، في العام الدراسي (٥٨ - ٥٩)

هدف هذه التجربة :

إحكام الصلة بين فروع اللغة العربية ، وتوثيق العلاقة الطبيعية بينها ، والعمل على أن يخدم كل فرع منها بقية الفروع ، ليكون النمو اللغوي نمواً متكاملاً ، تحقق به الأهداف اللغوية جميعها .

الأسس العامة للتجربة :

١ - اتخاذ النصوص الأدبية محوراً للدراسات اللغوية ؛ وذلك لما يتوافر في هذه النصوص من المزايا التي تتحقق بها فكرة « المنهج المتكامل » ومن هذه المزايا :

(أ) أن دراسة اللغة في المرحلة الثانوية ، يغلب عليها الناحية الجمالية ، بعد أن يكون الطالب قد أتقن الناحية الشكلية .

(ب) والنص الأدبي أسمى أنواع الإنتاج اللغوي ؛ لما فيه من الصور الرائعة ، والتعبيرات الدقيقة ، والأخيلة البارة .

(ج) ويمكن في درس النص الأدبي معالجة الألوان البلاغية ودراستها دراسة ممتعة في ظلال هذا النص .

(د) ودراسة النصوص تقتضي الاستعانة بالمراجع ؛ وفي هذا تهيئة للقراءة الحرة

(١) كانت المدرسة الثانوية في ذلك الوقت تتكون من خمس فرق .

الواسعة ، كما تقتضى الرجوع إلى قواعد اللغة ، فتكون الدراسة النحوية دراسة طبيعية ذات وظيفة عملية .

- ٢ - سير التجربة في حدود الخطة الدراسية ، والمنهج المقرر لهذا الصف .
- ٣ - اعتماد التجربة على نشاط الطلبة نشاطاً حراً مستقلاً ، تبرز فيه القراءة الواسعة ، وانفرادهم بالبحث ، والرجوع إلى المصادر ، وإعداد المذكرات والتقارير .

منهج التجربة :

اشتق لهذه التجربة منهج يجمع بين عناصر المنهج الدراسى ، وعناصر أخرى أضيفت إليه .

فالمنهج الأصلى يقضى بدراسة الأدب فى عصور محدودة هى : العصر الجاهلى ، والعصر الإسلامى ، والعصر الأموى ، ولما كانت فكرة التجربة ترمى إلى تكامل المنهج ، فقد اتجهت - لتحقيق هذا التكامل - إلى وسيلتين :

١ - الربط بين فروع اللغة :

٢ - تتبع الفنون الأدبية فى العصور المختلفة .

واقضى هذا اختيار طائفة من النصوص ، معظمها من العصور المقررة ، وبعضها من العصور التالية ، وبخاصة العصر الحديث ، ووضع لهذه النصوص المختارة ضابط دقيق يحدد اتجاهها ، وذلك يجعلها وحدات مختلفة هى :

الحرب والبطولة - المرأة - العصبية القبلية فى الجاهلية - اتصال العرب بغيرهم - مصادر الثقافة العربية .

واختيار عدة نصوص لكل وحدة من هذه الوحدات . وسارت التجربة على أساس النصوص المختارة ، فتدرس دراسة نقدية تدقيقية ، تعتمد غالباً على استقلال التلميذ ورجوعه إلى المصادر المختلفة ، مسترشداً بما بين يديه من أسئلة كثيرة متنوعة ، حول النص الذى يعالجه :

كما تدرس فى ظلال هذه النصوص الأساليب النحوية التى حددها المنهج ، وبعض الألوان البلاغية ، التى تتصل بأسرار الجمال اتقى فى الأدب . وتعتمد هذه التجربة - كذلك - على القراءة الحرة ، لاستكمال البحث ، واستيفاء

عناصر الدراسة ، التي لا تتسع لها الحصة . وقد أعدت للطلبة مكتبة خاصة في الفصل ، تحتوي على ما يحتاجون إليه من كتب ومراجع .

٥ - دراسة الأدب حول محور من الأحداث التاريخية :

اطلعت على تجربة من هذا النوع في مدرسة المعادي النموذجية الثانوية . نظر المدرسون إلى منهج السنة الأولى في العصر الجاهلي ، فإذا هو ينص على ثلاثة أشياء هامة هي :

تصوير الشعر الجاهلي لحياة العرب ، وتنوع هذا الشعر فنوناً وأغراضاً مختلفة ، وترجمة بعض الشعراء .

فأروا أن يديروا هذا المنهج حول ثلاث قصص هي :

١ - قصة امرئ القيس وحياته .

٢ - قصة حرب داحس والغبراء .

٣ - قصة النعمان ومجالسه ، وعلاقته بالشعراء ، وشيء من سيرته .

وأعدوا طائفة كبيرة من الأسئلة في كل قصة .

وقد رأيت أن هذه القصص وأسئلتها قد تكفلت بتحقيق أهداف المنهج ، وهي

تصوير الحياة العربية الجاهلية في السلم والحرب ، ووصف العادات ، وأساليب العيش . كما عرضت هذه القصص نماذج من فنون الشعر الجاهلي المختلفة : كالوصف والحماسة والفخر والمدح والرثاء والمهجاء والحكم ، وعرضت أيضاً تراجم شائقة لكل من امرئ القيس وعنترة وزهير والنابغة .

ومن الفوائد التي حققها هذه القصص أن الطلاب قرءوها جميعها في شوق وإقبال ، وتباروا في الإجابة عن الأسئلة ، وكان كثير من هذه الإجابات أشبه ببحث أدبي ممتاز . وكذلك فعل مدرسو الصف الثاني ، فكلّفوا التلاميذ أن يقرءوا كتاب « هرون الرشيد » للمرحوم الأستاذ أحمد أمين ، وأن يربطوا بين مادة هذا الكتاب والموضوعات المقررة ، فنجحت هذه الدراسة ، وألم الطلاب بفكرة قيمة عن العصر العباسي ، تاريخه وأدبه في أبهى أوقاته .

ومن الأحداث التاريخية التي يمكن دراسة الأدب في ظلها :

(أ) حرب البسوس في العصر الجاهلي .

(ب) يوم بدر ، ويوم السقيفة في عصر صدر الإسلام .

(ج) استخلاف يزيد في العصر الأموي .

(د) نكبة البرامكة في العصر العباسي .

(هـ) الحركات القومية ، والثورات التحررية في العصر الحديث . وقد قامت مدرسة

الأورمان النموذجية الثانوية بإجراء تجربة مماثلة ، وجعلت « كفاح العرب في سبيل قوميتهم » محور الدراسة الأدبية ، المقترحة للأصف الثاني .

٦ - دراسة الأدب في ظل القومية العربية :

قامت بهذه التجربة مدرسة النقراشي النموذجية الثانوية ، في العامين الدراسيين (٥٩ -

٦٠) و (٦٠ - ٦١) .

فلسفة هذه التجربة :

تقوم هذه الفلسفة على الإيمان بأن التربية الصحيحة هي التي تشتق أهدافها وغاياتها من أهداف المجتمع وغاياته ، ولا شك أن أهم الأهداف القومية ، في حياتنا الحاضرة ، إنما هو القومية العربية ، التي انطلقت من إसार العصور الماضية ، واحتلت مكان الصدارة بين أحداث الشرق ، وأصبحت من عوامل اليقظة والبعث في الأمة العربية ، ومن دواعي الفرع والأرق للدول الاستعمارية .

أهداف هذه التجربة :

١ - إسهام العملية التربوية في خدمة الأهداف القومية .

٢ - توثيق الصلة بين المنهج الأدبي والتيارات الفكرية ، التي توقظ المشاعر ، وتثير العواطف ؛ في ذلك حياة وقوة لدرس الأدب .

منهج التجربة :

يقوم هذا المنهج على اختيار طائفة من النصوص الأدبية ، تتصل بهذا المعنى القومي وتبرزه ، وتعرض صوره في العصور المختلفة .

صعوبات التجربة :

نسجل - فيما يلي - شيئاً من الصعوبات التي اعترضت القائمين على هذه التجربة ، في أول الأمر ، والتي ذكروها مفصلة في الكتاب الذي أصدرته المدرسة عن هذه التجربة ، كان من هذه الصعوبات :

١ - أن القومية العربية بالمعنى الذي نفهمه الآن . لم تكن واضحة في كثير من العصور السابقة ، وأن سمات هذه القومية لم تظهر إلا في الفترات التي امتحن فيها العرب بحرب أعدائهم .

٢ - أن الأدباء العرب قد شغلهم مآربهم الخاصة عن الالتفات بالقومية العربية ، والذيادة عليها ، والدعاية لها ، ولم يتجهوا إلى هذه الغايات العامة اتجاهاً عامداً قوياً في " صور السابقة .

٣ - لم تكن الوحدة العربية سائدة صنفوف العرب في جميع الفترات التاريخية الماضية ، بل تعرض العرب لعوامل التفرقة والانقسام والمنازعات ، وكان لهذه الفرقة أثر في توهين الروابط القومية .

٤ - جهد الاستعمار التركي ، والاستعمار الغربي في تمزيق الوحدة العربية ، وتقسيم الوطن العربي الكبير ، دولا وأوطاناً متعددة .

٥ - كتب الأدب التي في أيدي التلاميذ ، تسير في اتجاه مغاير لاتجاه هذه الطريقة ، فلا يمكن الاكتفاء بها ، بل لابد من اختيار أكثر النصوص الصالحة من امصادر أخرى .

٦ - وهناك صعوبة جوهرية أخرى ، وهي أن المنهج المقرر يقضى بدراسة حقائق ومسائل أخرى ، لا ترتبط بالقومية العربية ، والمفروض في التجربة أنها لا تتعارض مع المنهج ، ولا تنقص منه شيئاً .

كيف ذلت هذه الصعوبات ؟

يمكن ردّ هذه الصعوبات إلى نوعين : نوع يتصل باختيار النصوص ومشقة العثور على ما يلائم التجربة منها ، وقد أمكن التغلب على هذه الصعوبة بمضاعفة الجهد ، ومعاناة الصبر في البحث ، ونوع يتصل بالمنهج ، وضرورة الوفاء به ، وقد أمكن علاج

هذه الصعوبة بالتوسع في فهم القومية العربية ، وإضافة وحدات أخرى ، تتصل بهذه القومية العربية من ناحية ، وتسمح بدراسة ما يتطلبه المنهج من ناحية ، وتعزيز ذلك أيضاً بجعل موضوعات القراءة والتعبير ، والتدريب اللغوي مما ينحدر من فكرة التجربة .

ومن الوحدات التي أضيفت :

١ - المجتمع العربي : وفي هذه الوحدة درست نصوص تمثل العصبية القبلية ، ونصوص تمثل التضامن العربي .

٢ - ملامح الشخصية القومية : وقد تجلت هذه الملامح في أشعار الفخر والهجاء والمدح والحكم والوصف ، وفيما نطق به العرب من الأمثال والوصايا ونحوها .

٣ - كفاح العرب : وقد صور الأدب العربي كثيراً من ظواهر هذا الكفاح ، ومن المبادئ والبطولات العربية .

٤ - مقومات القومية العربية : اتسعت هذه الوحدة لتصوير الجهود العربية في العلم والثقافة ، كما اتسعت للتعبير عن وحدة المشاعر والآمال بين الأوطان العربية .

تنفيذ التجربة :

رأت المدرسة تنفيذها في الصفين الأول والثاني ، مستعينة بطبع النصوص في بطاقات تحتوي على أسئلة كثيرة ، يعالج الطلاب بعضها في الفصل مع المدرسين ، ويستقلون ببعضها في المنزل .

وانتخدت المدرسة وسائل أخرى لنجاح هذه التجربة ؛ فقد عيّنت بشراء الكتب والمراجع ، وجعلها بين أيدي الطلاب في مكتبات القبول ، أو مكتبة المدرسة ، ونخصت للقومية العربية ركناً في مجلة المدرسة ، التي تصدر كل أسبوع ، وركناً يومياً في الإذاعة المدرسية ، وحفزت الطلاب على كتابة البحوث ، ومنحت المتفوقين جوائز .

تقويم هذه الطريقة :

دُرست إجابات الطلاب في الاختبارات الشهرية والفترية ، وفي الامتحانات التجريبية وامتحان النقل ، فأثبتت هذه الإجابات ما يشهد بنجاح التجربة .

٧ - اليوميات :

وهذه تجربة في تدريب التلاميذ على التعبير الحر ، قامت بها مدرسة المعادي النموذجية الثانوية ، في العام الدراسي (٦٠ - ٦١) وتقوم فلسفة هذه التجربة على أن من أهم الوسائل لتقدم التلاميذ في التعبير ، أن يكتبوا من الكتابة ، وأن يشجعوا عليها ، وأن يكونوا أحراراً في اختيار ما يعالجونه من الموضوعات .

وقد رأت المدرسة ألا تقتصر كتابة الطلاب على الموضوعات التي تقترح عليهم في حصة التعبير ، بل عليهم أن يضيفوا إليها موضوعات أخرى يتخيرونها ، واصطلح على تسميتها « يوميات » ولكي يهتم الطلاب بهذا الواجب الإضافي ، رأت المدرسة أن تكتب هذه اليوميات في الكراسات الأصلية للإنشاء ؛ حتى تكون موضع الاهتمام من الطلاب ، وموضع العناية والإشراف الدقيق من المدرسين .

ولقد اطلعت على بعض هذه الكراسات ، فرأيت احتفاء الطلاب بهذه اليوميات ، من حيث اختيار مادتها ، وتحري الإجابة في عرضها ، كما رأيت أثر هذه التجربة واضحاً في تقدم أساليبهم ، وسعة آفاقهم ، وإقبالهم على الكتابة ؛ إذ أن الطالب كان يكتب موضوعين أو أكثر من هذه اليوميات بعد كل موضوع من الموضوعات المشتركة .

٨ - المجتمع الاشتراكي الديمقراطي التعاوني في دروس الدين :

رأت مدرسة الأورمان النموذجية الثانوية أن تدخل التربية الدينية في نطاق التجارب التربوية ، فاختارت هذا الموضوع ؛ ليدرس في ظلاله الصفان الأول والثاني ما يتصل به من النصوص الدينية ، والبحوث الإسلامية ، وقد استطاع القائمون على هذه التجربة أن يطوّعوا موضوعات المنهج لهذه الدراسة التجريبية ؛ فحققوا بذلك فوائد كثيرة ، منها :

- ١ - توجيه الدروس الدينية إلى أهداف واضحة ، وغايات تمتلئ بها نفوس الطلاب .

- ٢ - ربط دروس الدين بالحياة ، وتوضيح مزايا الدين الإسلامي وأثره في تنظيم الحياة الاجتماعية .

- ٣ - تشويق التلاميذ إلى الدروس ، وإغراؤهم بالإقبال عليها ، والمشاركة فيها .

- ٤ - ربط الموضوعات المدروسة بالنصوص الدينية التي توضحها .

منهج التجربة :

نعرض - فيما يلي - أمثلة من الموضوعات التي اختارتها المدرسة لهذه التجربة .

(أ) درس تحت عنوان « المجتمع الاشتراكي » النصوص والموضوعات الآتية :

١ - نظرة الإسلام إلى المال ، وحق المجتمع فيه ، ويوضح ذلك فيما يأتي :

القرآن : مثل الذين ينفقون أموالهم في سبيل الله^(١)

ما أفاء الله على رسوله من أهل القرى^(٢)

الحديث : إن لربك عليك حقاً

من كان عنده فضل ظهر

الموضوعات العامة : المحافظة على النفس والمال .

٢ - العمل والإنتاج :

القرآن : هو الذي جعل لكم الأرض ذلولا^(٣)

فإذا قضيت الصلاة فانتشروا في الأرض^(٤)

الحديث : لأن يأخذ أحدكم حبلأ

ما أكل ابن آدم طعاماً قط

الموضوعات العامة : السعي في طلب الرزق .

(ب) ودرس تحت عنوان « المجتمع الديمقراطي » النصوص والموضوعات الآتية :

القرآن : يأبى الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى^(٥)

إنما المؤمنون إخوة^(٦)

الحديث : خطبة الرسول في حجة الوداع .

الناس سواسية كأسنان المشط .

المسلمون تتكافأ دماؤهم

لا يكن أحدكم إمعة

(١) سورة البقرة - الآية (٢٦١) .

(٢) سورة الحشر - الآية (٧) .

(٣) سورة الملك : الآية (١٥) .

(٤) سورة الجمعة : الآية (١٠) .

(٥) سورة الحجرات : الآية (١٣) .

(٦) سورة الحجرات : الآية (١٠) .

- الموضوعات العامة : المساواة بين الناس في المعاملة والقانون .
- (ح) ودرس تحت عنوان « المجتمع التعاوني » النصوص والموضوعات الآتية :
- القرآن : واعةصموا بحبل الله جميعاً ^(١)
- وتعاونوا على البر والتقوى ^(٢)
- ولتكن منكم أمة يدعون ^(٣)
- الحديث : كلکم راع
- ما من وال يلي رعية
- الموضوعات العامة : روح الجماعة في الإسلام ، وتتمثل في الصلاة والحج والزكاة .
- المسئولية الخاصة والعامة نحو النفس والأسرة والمجتمع .

(١) سورة آل عمران : الآية (١٠٣) .

(٢) سورة المائدة : الآية (٢) .

(٣) سورة آل عمران : الآية (١٠٤) .

الباب الثاني عشر

النشاط المدرسي في المجال اللغوي

تمهيد :

تتحقق الأهداف التربوية للمواد الدراسية في مجالين أساسيين ، هما :

١ - مجال التدريس ويشمل المنهج ، والكتب ، والوسائل الموضحة .

٢ - مجالات النشاط المدرسي ، وهي المواقف الطبيعية ، والفرص العملية ، التي تعالج

فيها المواد الدراسية ، وإذا كان المجال الأول يتجه إلى النظريات والقواعد ، فإن المجال الثاني محوره التطبيق ، وترجمة هذه النظريات إلى إنتاج عملي مادي ، وإذا كان المجال الأول يتطلب فصلاً دراسية . وأنظمة معينة ، محددة الزمان والمكان فإن المجال الثاني تسببه الحرية ، والانطلاق ، والتخفيف من هذه القيود الزمانية والمكانية .

المقصود بالنشاط المدرسي في المجال اللغوي :

يقصد بهذا النشاط ألوان متنوعة من الممارسة العملية للغة ، يقوم بها الطلاب ، ويستخدمون فيها اللغة استخداماً موجهاً ناجحاً في المواقف الحيوية الطبيعية ، التي تتطلب الحديث ، والاستماع ، والقراءة ، والكتابة .

وقد يعرض لنا هذا السؤال : ما الفرق - إذن - بين هذه الممارسة في مجال النشاط ،

وبين ممارسة اللغة في مجال التدريس ؟

وللإجابة عن هذا السؤال نذكر الفروق الآتية :

١ - أن مجال التدريس يخضع لكثير من القيود ، ولكن مجال النشاط المدرسي

تسوده الحرية .

٢ - أن الطالب في فرص النشاط يمارس اللغة في دائرتها الوظيفية ، فهو متجه إلى

هدف حيوي يريد تحقيقه ، وبهذا تزداد فاعليته وفائدته .

٣ - أن مجال التدريس يتجه غالباً إلى طبع التلاميذ بطابع واحد ، يحدده المنهج ،

ولكن في مجال النشاط فرصاً لإشباع الميول الخاصة ، وإبراز المواهب الفردية وتعهدها .

- ٤ - أن الطلاب يمارسون هذا النشاط اللغوي ، وتقوسهم رضية ، وصدورهم منشوحة ، ولكنهم في مجال التدريس معرضون لمواقف كثيرة يعانون فيها الضجر والملالة والتفور .
- ٥ - في مجال النشاط فرص طيبة لتكوين شخصية الطالب وإعداده للحياة .

أهداف هذا النشاط :

- ١ - تمكين الطلاب من الانتفاع باللغة انتفاعاً عملياً في مجالات التعبير الوظيفي والإبداعى ، ويتحقق ذلك بممارسة الحديث ، والحوار ، والمناقشات ، والمناظرات ، في الاجتماعات والندوات ، وبما يقوم به الطلاب من التحرير في صحيفة الفصل ، أو مجلة المدرسة .
- ٢ - إقدار الطلاب على أن يتبعوا ما يجدون من ألوان الثقافة ، وفنون المعرفة ، وذلك بممارستهم القراءة الحرة في مكتبة الفصل ، أو مكتبة المدرسة ، وبما يتاح لهم من فرص الاستماع إلى المحاضرات والأحاديث .
- ٣ - تقوية شخصية الطلاب ، وتربيتهم تربية خلقية واجتماعية ، وإعدادهم للمواقف الحيوية ، التى تتطلب القيادة والزعامة واحترام رأى الجماعة ، ويحقق ذلك عن طريق التمثيل والمحاضرات والندوات والحفلات ونحوها .
- ٤ - رسم الطرق السليمة لتقضية أوقات الفراغ ، والانتفاع بها في أعمال جدية وترفيهية .
- ٥ - معالجة الطلاب الذين يميلون إلى الانطواء والعزلة ، أو الذين يغلب عليهم الحجل والتهيب والارتباك ، ففي كثير من ألوان النشاط اللغوي علاج حاسم لهذه الأدواء .

ألوان النشاط المدرسى اللغوي :

١ - الإذاعة المدرسية

مزاياها التربوية :

تحقق الإذاعة المدرسية أهدافاً تربوية كثيرة، وتتيح للتلاميذ جميعاً فوائد قيصة . يعود بعضها على المشتركين في إعداد البرامج وإلقائها، ويعود بعضها على سائر التلاميذ المستمعين .

(أ) فهي تقوى شخصية المذيعين ، وتدريبهم على حسن الأداء ، وجودة الإلقاء ، وتعودهم إتقان اللغة ، ودقة الأساليب ، ونهجي لهم مواقف حية طبيعية ، بريئة من التكلف ، محبة إلى نفوسهم ، يستخدمون فيها اللغة استخداماً ناجحاً ، وهي بذلك تصقل مواهبهم ، وتشحذ ميولهم ، وتربى فيهم الجرأة ، والقدرة على الارتجال ، وسرعة الخاطر ، ومن ناحية أخرى تنمى معارفهم ، وتدفعهم إلى الاعتماد على أنفسهم فيما يحصلون من شتى المصادر ، لإعداد المادة التي سيلقونها في الإذاعة .

ومن الطلاب من يبدو فيهم الميل إلى الفردية ، والزهد في الحياة الجماعية ، أو يستبد بهم الشعور بالضعف والنقص والتخلف ، فلو دفع هذا الصنف من الطلاب إلى الاشتراك في هذه البرامج الإذاعية ، وظفروا بشيء من العناية والتدريب والتشجيع لكان لهم من هذه الإذاعة خير علاج .

(ب) وتعد الإذاعة بالنسبة إلى المستمعين مصيراً من أهم مصادر الثقافة المتجددة ، فهي تزودهم بألوان طريفة من المعارف والخبرات ، وتأخذهم بحسن الاستماع ، ودقة الفهم ، والقدرة على النقد والحكم .

(جـ) والإذاعة المدرسية أداة ناجحة في خلق الوعي المستنير ، وتكوين رأى عام موحد في المدرسة ، وربط أفراد المجتمع المدرسي ، ودعم الوحدة الفكرية بينهم ، وربطهم — كذلك — بالمجتمع الخارجى الذى يتمثل فى أهل الحى ، بما تذيعه المدرسة عليهم من ألوان مختلفة ، فى مختلف المناسبات .

التنظيم الفنى للإذاعة المدرسية :

الإذاعة المدرسية وسيلة تعليمية ناجحة ، يمكن استخدامها فى أكثر المواد المدرسية ، فينبغى مراعاة ذلك فى تنظيمها ، واختيار مادتها ، ومن وجوه هذا التنظيم :

١ — أن تعهد المدرسة بالإشراف على الإذاعة ، إلى هيئة ثابتة من مدرسى المواد المختلفة ، على أن يكون أحدهم — على الأقل — من مدرسى اللغة العربية .

٢ — أن تضع هذه الهيئة نظاماً يسمح لأكثر عدد ممكن من تلاميذ المدرسة بالاشتراك فى الإذاعة ، كأن يخصص لكل فصل أسبوع ، يعرض فيه برنامجاً متكاملًا متنوعاً ، أو بخصص لكل أسرة فى المدرسة أسبوع أو أسبوعان متتاليان .

٣- تتولى هيئة الإشراف التوجيه إلى الألوان الإذاعية المناسبة ، وإرشاد التلاميذ إلى المصادر المختلفة ، التي يستعينون بها في إعداد مواد الإذاعة ، ومراجعة ما يعده التلاميذ منها ، واختيار برامج أسبوعية ، تعلن للتلاميذ بلوح الإعلانات في أول كل أسبوع ، على أن تتسع هذه البرامج للإذاعات الإضافية ، التي تقتضيها مناسبات طارئة .

ومن أهم ما تتولاه هذه الهيئة المشرفة تدريب التلاميذ على أساليب الأداء ، وكسب المهارات اللغوية التي تتصل بالصوت ارتفاعاً وانخفاضاً ، وبالنطق وضوحاً وتوابعاً . . . ونحو ذلك .

وإذا أرادت المدرسة أن يتخذ النشاط الإذاعي معرضاً للتسابق بين الفصول أو الأسر أو جماعات النشاط المدرسي ، فإن هيئة التحكيم تتألف من المشرفين على الإذاعة ، ومن يضاف إليهم من المدرسين .

مادة الإذاعة وبرامجها :

البرامج الإذاعية الناجحة هي التي تتمثل فيها طرافة المادة ، وتنوع الثقافة ، مع التجديد والابتكار ، والذي يعنينا أن نوضحه الآن ، إنما هو الجانب الذي يتصل باللغة العربية ، وتحقيق أهدافها ، وفيما يلي بعض الألوان المناسبة :

١- نشرة الأخبار ، وتتضمن طائفة من الأنباء العامة ، يقتبسها التلاميذ من الصحف اليومية ، وطائفة من الأنباء المدرسية ، يستمدونها التلاميذ من رواد الفصول ، أو عمداء الأسر ، أو الأجهزة المدرسية المختلفة .

٢- التعليق على الأنباء ، ويستدعي هذا مهارة في النقد ، وصدق الحكم ، وهذا التعليق يعده بعض الطلبة ، ويراجعه أحد المشرفين ، لضبطه ، وتبرئته من الشطط والإسراف .

٣- التنبيهات المدرسية ، ومن أمثلتها : احترم نشيد الجمهورية ، وأصغ إليه في صمت وسكون ، فكل حركة أو كلام في أثناء عزفه أمر لا يتفق مع قداسة النشيد .

٤- التوجيهات السلوكية : ويقصد بها توجيه أنظار التلاميذ إلى ألوان من السلوك الحميد الجديرة بالافتداء ، وألوان أخرى لا تليق بالتلاميذ المهيئين ، ويمكن أن تصاغ هذه التوجيهات تحت عناوين مثيرة ، مثل : هل تقبل ؟ أو يعجبني ولا يعجبني ، أو مناظر مؤلة ، أو صور مثالية ، أو كيف تستذكر دروسك ، أو نحو ذلك مما تسفر

عنه الرغبة في التجديد والإثارة والابتكار .

- ٥ - قصص جذابة طريقة يؤلفها بعض التلاميذ ، أو يقتبسونها .
- ٦ - تمثيلات قصيرة تتصل بالأحداث القومية ، أو بالموضوعات الدراسية المنهجية .
- ٧ - مقطوعات من الشعر الخفيف الرائع ، للتدريب على إجادة الإلقاء وتصوير المعاني

٨ - بريد الطلبة : ويشمل الأسئلة والمقترحات التي يتقدم بها التلاميذ ويلقونها في صندوق خاص ، يعلق في فناء المدرسة ، فتذاع نماذج من هذه الأسئلة والإجابة عنها ، ونماذج من تلك المقترحات مع خلاصة للرأي فيها .

- ٩ - بعض الفكاهات والطرائف ، على أن تكون في أسلوب مهذب ، ومن ذلك :
وقف بياب أحد الأغنياء سائل ، اسمه هرون ، ولما طال وقوفه وإلحاحه ، قال
الغني لأحد خدمه : قل لهرون ينصرف ، فردّ السائل : قل لسيدك : هرون لا ينصرف .
وكان أحد الوزراء يكره ابن الرومي الشاعر ؛ لطول لسانه في الهجاء ، فدرس إليه
السم في طعام قدمه له ، فلما أكله ابن الرومي وشعر بالألم عرف السر ، فقام من مجلسه
يتلوى ، فقال له الوزير : إلى أين أنت ذاهب ؟ فأجابه ابن الرومي : إلى حيث أرسلتني ،
فقال الوزير : سلم على والدي ، فقال له : ليس طريقى إلى جهنم .

والأدب العربي زاخر بأمثال هذه الطرائف ، التي تجمع بين الثقافة والترفيه .

- ١٠ - بعض الأناشيد الجديدة التي تؤلف لمناسبات خاصة .

هذه بعض الألوان ، نعرضها على سبيل التمثيل ، ونطمح في أن نضيف إليها هيئة الإذاعة ألواناً أخرى طريقة .

الفوائد اللغوية للإذاعة المدرسية :

- ١ - التمرس باللغة الفصحى ، ويتضح ذلك من التزامها في كل ما يذاع ، وفي هذا فائدة للمتكلم والمستمع معاً .
- ٢ - توسيع آفاق التلاميذ ، وتنمية أفكارهم ، وتزويدهم دائماً بمواد جديدة ينتفعون بها في تعبيرهم .
- ٣ - جودة الإلقاء ، وذلك شرط أساسي للوقوف أمام جهاز الإذاعة ، ويمكن بإذاعة

بعض الخطب والقصائد المسجلة تدريب المستمعين على الإلقاء الجيد .

٤ - التدريب على تأليف القصص والتمثيلات ، وتزداد هذه الفائدة إذا اتخذ هذا التأليف مجالا للمسابقات ، ونيل الجوائز .

٥ - التدريب على القراءة السريعة ، ودقة الفهم ، وجردة التلخيص وذلك بالرجوع إلى الصحف ، لإعداد نشرة الأنباء . وهكذا .

٢ - الصحافة المدرسية

أهدافها

تحقق الصحافة المدرسية كثيراً من الأهداف التربوية العامة ، وأهداف اللغة العربية بوجه خاص :

١ - فهي ترمي إلى تكوين رأى عام موحد في المدرسة ، وإلى توجيه المجتمع المدرسى إلى الانتفاع بكل ما يتاح له من فرص التقدم والنمو .

٢ - وهي وسيلة ناجحة لتوسيع آفاق التلاميذ ، وزيادة صلتهم بالحياة ، وذلك بدراسة مشكلاتها ، ومتابعة أحداثها ، والتزود بألوان من المعارف المتجددة .

وللتلاميذ من وراء ذلك مكسب لغوى كبير ؛ فجهدهم الصحفى يدفعهم إلى التوسع في القراءة ، وإلى إجادة الفهم ، والتمرس بألوان النقد ، والتعليق والتعبير ، ويبدو أثر ذلك واضحاً في تفوق التلاميذ الصحفيين في ميادين القول والكتابة .

٣ - والصحافة المدرسية تهيب للتلميذ فرصة التعبير عن نفسه ، والكشف عن مواهبه وميوله ، والتزود بالوسائل الناجحة في إعداداته للحياة ، والتمرس بالأساليب المهنية منذ صغره ؛ فيشب وقد اكتسب خبرات قيمة ، تجعله أكثر نجاحاً في المستقبل .

٤ - والصحافة المدرسية مصنع لتكوين شباب يؤمنون بالحق والحرية والمثل الإنسانية الرفيعة ، وكثير من الآراء والموضوعات التى عرضتها الصحف المدرسية في الفترات الماضية يشير إلى أن معظم قادة الرأى ، وحملة الأقلام ، بدءوا خطواتهم فى صحفهم المدرسية ، كما أن سجلات المدارس تثبت أن كثيراً من قادة بلادنا قد اشتركوا فى تحرير المجلات المدرسية ، واتخذوا من هذه المجلات - مع ضيق نطاقها - منبراً حراً تنبث منه صيحات الحق ، والهناف بالحرية .

- ٥ - والاشتراك في تحرير الصحف المدرسية يحمل التلميذ على الابتداع والابتكار في اختيار الموضوعات ، وأسلوب العرض ، وانتقاء العناوين ، وتنسيق الصور .
- ٦ - والصحف المدرسية معرض تراءى فيه جهود المدرسة . وآثارها التربوية ، ومآه صادقة لما تبذل المدرسة من أنواع النشاط ، وألوان التجريب ، وما ترسمه من أساليب القيادة والتوجيه ، والنوع الناضج منها يضع أمام المطلع صورة معبرة عن الحياة المدرسية ، لا تقل في قوة دلالتها عما تؤديه زيارة المدرسة .
- ٧ - وبعض الأبواب التي يحررها التلاميذ في الصحف المدرسية ، تضطربهم إلى أن يتصلوا بشخصيات مختلفة ، يسألونها ويناقشونها ويستطلعون رأيها في مسائل خاصة ، وفي هذا كله تدريب على ألوان متعددة من فنون القزل ، وآداب الحديث ، وطريقة البحث والحوار والمناقشة .
- ٨ - والصحافة المدرسية نشاط جماعي ، يقتضى التعاون والتنظيم ، وفهم الأهداف والتقاء الأهواء والميول ، كما يقتضى المثابرة والاعتماد على النفس ، وكل هذا يربى في التلاميذ الخلق الطيب ، والتمرس بصفات الرجولة .

تاريخ الصحافة المدرسية :

من المقيد أن نعرف شيئاً من هذا التاريخ ، وفيما يلي نبذة عن تاريخ الصحافة المدرسية مقتبسة من كتيب بقلم الأستاذ « محمد نصر » أصدرته الإدارة العامة للثقافة بعنوان « الصحافة المدرسية » ، « كان مولد الصحافة المدرسية في يوم السبت ١٨ من فبراير عام ١٨٩٣ الموافق أول شعبان سنة ١٣١٠ . . . في ذلك اليوم أقدم الطالب مصطفى كامل على مغامرة لم يسبق إليها أحد ، إذ شرع - لأول مرة في تاريخ النشاط الثقافي الحر في المدارس - في إصدار صحيفة مدرسية . . . باسم « المدرسة » .

وكانت كما جاء في العدد الأول منها .

« جريدة علمية تهذيبية . . تصدر في اليوم الأول من كل شهر عربي إلا في شهرى (محرم) و (صفر) فلا تصدر » .

وجعل الطالب مصطفى كامل شعار مجلته المطبوع في صدر كل عدد « حبك مدرستك حبك أهلك ووطنك » .

وكان يديرها ويحررها كلها أولاً بقلمه ، ثم تطوع كثير من الكتاب المحيدين في ذلك العهد لمعاونته بما كانوا يكتبونه من الرسائل والمقالات .

ولم يكن من السهل على طالب في مثل سنه أن يصدر مجلة ، يتولى تحريرها وإدارتها ، والإنفاق على تكاليفها . . . ولكن عبقرية مصطفى ونشاطه ، وميله لخدمة مجتمعه — عن طريق هذه المجلة المتواضعة — قد جعلته يقطع جزءاً من ماله ، ومن وقته وراحته أثناء فراغه من تحصيل الدروس ، ليصدر هذه المجلة . . .

وإن الروح التي أملت على الطالب الصغير إصدار مجلة مدرسية ، وهو بعد في التاسعة عشرة من عمره ، هي نفس الروح التي أوحى إليه إصدار جريدة اللواء في ٢ يناير ١٩٠٠ حينما بلغ السادسة والعشرين . . . وطالب على صفحات اللواء بإجلاء المستعمرين عن مصر . . . وهي نفس الروح التي جعلته يصدر مجلة اللواء الأدبية الشهيرة في ١٥ نوفمبر ١٩٠٠ .

وبما يذكر أنه أرسل خطاباً إلى أخيه على فهمي كامل ، في ١٩ فبراير ١٨٩٣ يقول فيه : « أبعث إليك في هذا البريد بمجلة المدرسة ، التي أنشأتها لخدمة الناشئين ، لا لبلوغ الشهرة » .

وقد بلغ عدد المشتركين في هذه المجلة ٢٤٠٠ مشترك في مدة ثمانية أشهر فقط ، وأكثر هؤلاء كانوا من طلبة المدارس الابتدائية ، واشتركت نظارة المعارف في هذه المجلة بخمسين نسخة ، وكانت قيمة الاشتراك السنوي فيها ثمانية قروش . . .

كتب مصطفى كامل مقاله الأول بعنوان « لماذا أنشئت المدرسة » وهذه نماذج من عناوين مقالاته التي نشرت في مجلة المدرسة .

شرف الأستاذ ومجد التلميذ — فيما يجب أن يتبع في مطالعة الدروس — مكارم الأخلاق — نتائج شرب الدخان — محاسن الاقتصاد — نور الإسلام في الآفاق — اتحاد الوطنيين في الاغتراب — الصناعة والصناع — إلى غير ذلك من المقالات والمحاورات الشائقة التي تدل على نضج ثقافي مبكر .

فضلاً عن أنه كان يشجع زملاءه صغار التلاميذ على الكتابة في مجلته ، ويعلن عن عن مكافأة המתارين منهم .

وبذلك يعتبر هذا العمل الفريد من جانب الطالب مصطفى كامل — الذي أصبح

زعيم مصر فيما بعد - بشيراً بمولد الصحافة المدرسية . . . وإيذاناً بإشراق صبح جديد، في حياة النشاط الثقافي في المدارس .

تلت ذلك محاولات من جانب بعض الطلاب النابيين ، واختلف إنتاجهم الصحفي ، فكان في بعض الأحيان مجلات واسعة ، وفي بعضها مجلات صغيرة ، وفي بعض الحالات كان هؤلاء النابيون لا يجدون متناً لآرائهم ، وما يدور في نفوسهم ، إلا أن يكتبوا جملاً وعبارات على جدران المدارس ، ومقاعد الفصول ، أو أن يكتبوا مقالات بأقلام الرصاص .

ثم بدأت إدارات المدارس تستجيب لرغبات الطلاب في إصدار المجلات المدرسية ، ولكن هذه المجلات كانت تنحرف في معظم أبوابها عن الهدف المقصود من الصحافة المدرسية ؛ إذ كانت تحرر بأقلام الأساتذة ، وتوزع على الطلبة إجبارياً في نهاية العام الدراسي ، كما كان كثير منها ينحصر اهتمامه في نشر صور الشخصيات المعروفة . وهكذا كانت المجلات المدرسية في تلك الفترة لا تعبر عن حياة الطلاب ، ولا تصور نشاطهم وثقافتهم .

شهدت المدارس بعد ذلك فترة ألفت فيها جماعات الصحف المدرسية ، ولكنها كانت جماعات صغيرة ، تسير في حدود ضيقة ، ولا تمارس نشاطها إلا في نهاية العام الدراسي ، حين تريد المدرسة إخراج مجلتها السنوية .

وكان اشترك أعضاء جمعية الصحافة في تحرير هذه المجلة يعتبر مغامرة من جانب الطلبة ، قد يصادفها الترفيق ، وقد يصيبها الإخفاق ، غير أن ذلك كان يعتبر من أوائل علامات النبوغ التي تظهر بين صفوف التلاميذ .

انتشرت بعد ذلك الصحف المدرسية بصورة لم تكن مألوفة من قبل ، وأثار انتشارها ثورة فكرية ، ومنافسة بين التلاميذ ، وبدعوا يطالبون بالاشتراك في حل المشكلات التي تواجه المدرسة ، ويصرون على إخراج مجلات تنطق بلسانهم ، وتعبر عن آههم ، ونجح هؤلاء الطلبة ، وتحققت بعض رغباتهم في إصدار صحف الفصل وصحف الحائط .

ووقف المسئولون في المدارس موقفين ، فبعضهم يشجع هذه المواهب الشابة الغضة ، ويعاونها بالمال ، وبعضهم يأمر بتمزيق الصحيفة أو نزعها من الفصول فوراً ، لأنها أذاعت على الطلبة شيئاً فيه خروج على النظام ، كما يعتقدون أو كما تعتقده روج الرجعية ،

التي كانت صدى للروح الاستعمارية ، في تلك الأوقات .

ظفرت الصحف المدرسية بعد ذلك بشيء من الحرية والانطلاق ، ولكن ظلت ضيقة الأبواب ، محدودة الأفق ، يغلب عليها طابع النقل عن الكتاب والأدباء .

وفي عهدنا الحاضر اتخذ الاهتمام بأمر الصحافة المدرسية وضعاً جديداً ، بعد أن تبين لولاة الأمور أن هذه المجالات أداة فعالة لإيقاظ الوعي القوي والثقافي بين طلبة المدارس ، فوجه قسم الصحافة المدرسية إلى المدارس بعض التوجيهات الفنية ، التي يمكن السير على ضوئها . ثم تابعت جهود الوزارة في تشجيع الصحف المدرسية وتنميتها ، فأنشأت لها قسماً خاصاً بالإدارة العامة للثقافة ، ووضعت نظاماً للمسابقة بين المدارس ، ورصدت جوائز للمدارس المتفوقة ، وهكذا أصبحت الصحافة المدرسية في عهدنا الجديد وسيلة تعليمية تربوية ناجحة ، وأداة فعالة في ربط المجتمع المدرسي بالمجتمع العام والتقاءهما في سبيل واحدة ، لغاية قومية واحدة .

أنواع الصحف المدرسية :

١ - صحيفة الفصل :

وهي التي تعبر عن الفصل بوصفه مجتمعاً صغيراً ، له أخباره ونشاطه ، ويختار الفصل لصحيفته اسماً خاصاً تعرف به ، ويتولى إعدادها مجموعة من طلاب الفصل ، يوكل إلى كل منهم أن يحرر باباً أو موضوعاً ، ثم تتولى مجموعة أخرى إخراج العدد التالي . . . وهكذا بحيث يتاح لكل تلميذ في الفصل أن يشترك في صحيفة فصله أكثر من مرة ، كما يتاح للموهوبين في الرسم والخط أن يسهموا بفهم في تنسيق هذه الصحيفة .

وطريقة إعدادها أن يكتب كل تلميذ في المجموعة مقالا صغيراً ، أو قصة طريفة ، أو تعليقا على صورة ، أو فكاهة ، أو خبراً ، أو لغزاً ، أو غير ذلك مما يصلح للنشر ، ثم تعرض هذه المادة على المشرف ، فيناقشها مع أصحابها ، ومع زملائهم المشتركين ، ويختارون لها العناوين الصالحة والصور المناسبة .

ويتوقف نجاح هذه الصحيفة على جودة التخطيط لها ، ودقة الإشراف عليها ، وتنظيم العمل بين التلاميذ ، وإرشادهم إلى تنويع الموضوعات ، وتحري الجدة والابتكار ، وإثارة المنافسة بين المجموعات المختلفة ، وتشجيع المجدين بالوسائل المغرية ، كاتخاذ

مادة الصحيفة موضوعاً للمناقشة في بعض الدروس ، أو للتنويه به في الإذاعة المدرسية ، أو نحو ذلك .

ولكيلا تطغى أعمال الصحيفة على أوقات التلاميذ ، يجب ألا يستقل تلميذ واحد بهذه الصحيفة ، كما يجب أن تصدر مرة واحدة في الأسبوع .
ويجب عرض صفح الشهر الواحد للفصول جميعاً في مكان خاص ، لبتاح للتلاميذ جميعاً أن يطلعوا عليها ، وأن ينتفعوا بما فيها ، وأن يوازنوا بينها ، فيكون ذلك من أقوى عوامل المنافسة والتجويد .

٢ - صحيفة الحائط :

وهي التي تسجل نشاط جماعة الصحافة ، وتعرضه عرضاً سريعاً متجدداً ، وتتكون مادة هذه الصحيفة من جيد الأخبار والموضوعات التي تنتخب من مجلات الفصول ، أو من مصادر أخرى ، أو مما يبتكره التلاميذ ، كما يمكن اتخاذ هذه الصحيفة معرضاً للأخبار المدرسية الهامة ، وألوان النشاط المختلفة ، وأداة لتوجيه المجتمع المدرسي توجيهاً سديداً في النواحي الثقافية والحلقية والصحية ، والرياضية ونحو ذلك ، وينبغي أن تعلق هذه الصحيفة داخل إطار جميل ، وفي موضع واحد ، يرتاده جميع التلاميذ ، وأن تصدر مرتين في الشهر على الأقل .

٣ - صحيفة المدرسة :

وهي المرآة الصادقة لها ، واللسان المعبر عن نشاطها ، وقد تختار المدرسة لها اسماً خاصاً ، وقد تكتفي بتسميتها « صحيفة مدرسة . . . » أو مجلة مدرسة . . .
ويتولى تحريرها جماعة الصحافة من طلبة المدرسة ، وقد يشترك معهم بعض المدرسين بنصيب محدود ، وتتسع هذه الصحيفة لئلا تتسع له صفح الفصل ، وصفح الحائط ، من عرض نواحي النشاط المدرسي وصوره ، وعرض الجديد من التجارب ، والنظريات ، في المواد المختلفة ، وذكر البيانات والإحصاءات التي تصور بعض النواحي المدرسية وفيها - كذلك - مجال لتنمية ميول الطلبة الموهوبين ، في كتابة القصة ، أو المقالة أو عرض الألوان الأدبية الأخرى ، كالحكم والأمثال والرائع من الشعر ونحو ذلك .

وكل ما يعرض في صحيفة المدرسة — مع تنوعه واختلاف مادته بين الأدب والعلوم ، والرياضة ، والفن ، والنشاط الإذاعي ، والتمثيلي ، وأخبار الرحلات ، والحفلات ، والمعسكرات وغيرها — كل ذلك تدريب عملي على استخدام اللغة استخداماً سليماً ، لا يتسنى داخل الفصل ، في الدروس التقليدية ؛ لأن الفصل والدرس لا يتسعان لكل هذه الألوان في خدمة اللغة ، وإنما تتسع لها تلك الصحيفة ، التي يمارس فيها الطالب المحرر ربط اللغة بالحياة ، ويجدها الوسيلة التي تعبر عن مشاعره وإحساسه في مناحي تفكيره ، وهو في كل ذلك يتحرى العرض الشائق ، والأسلوب القويم .

٤ — صحف المناسبات :

وهي الصحف التي تصدر في المناسبات المختلفة ، كالأعياد الدينية أو القومية ، أو الرحلات ، أو الإقامة في المخيمات الريفية ، أو الشاطئية ، أو نحو ذلك من المناسبات . ويمكن انتهاز مناسبة تتصل بشخصية ، لإعداد صحيفة ، لا تقتصر على هذه الشخصية ، بل تجمع أمثلة تشترك معها في الفكرة ، أو الصفة ، وذلك كفوز أحد الرياضيين في مسابقة دولية ، أو استشهاد بطل في سبيل بلاده ، أو زيارة رجل عظيم للبلاد ، أو عقد مؤتمر في إحدى المدن العربية . فكل موضوع من هذه الموضوعات يصلح نواة لبحث ضاف يتناول مجموعة من الشخصيات التي تلتقي في صفة مشتركة .

وقد أحسن أحد مفتشي اللغة العربية توجيه التلاميذ في إحدى المدارس إلى استغلال مناسبة خاصة في إعداد بحث مطول ، يتناول طائفة من أبطال التاريخ العربي ، يشتركون مع صاحب هذه المناسبة ، وذلك أنه رأى فصلاً يريد إصدار عدد عن الشهيد « عدنان مدني » فقال للتلاميذ : أليس من الخير أن توسعوا نطاق هذا العدد فتجعله عن الشهداء وتكتبوا عن شهداء عصر النبوة (حمزة ومصعب) وعن شهداء الخلفاء الراشدين (عمر وعثمان وعلي) وعن شهداء العلويين (الحسين وجعفر الصادق) وعن الشهداء من الأئمة (أحمد بن حنبل وابن تيمية) وعن الشهداء في ميدان السياسة (محمد كريم وعمر مكرم ومحمد فريد) وأخيراً عن « عدنان مدني » الذي أوحى بفكرة العدد ؟

واستجاب التلاميذ لهذا التوجيه ، وانطلقوا في ظل هذا التخطيط الجديد ، وأخرجوا عدداً قيماً بعنوان « الشهداء » وقد كلفهم ذلك قراءات متنوعة ، واطلاعاً موحهاً ، أكسبهم معارف وخبرات قيمة .

التنظيم الفني للصحافة المدرسية :

(أ) هيئة الإشراف :

بالنسبة لصحيفة الفصل ، يتولى مدرس اللغة العربية لهذا الفصل الإشراف على هذه الصحيفة وتوجيهها ، وإرشاد التلاميذ إلى الطريقة السديدة .
أما صحف الحائط ومجلة المدرسة ، وصحف المناسبات ، فتختار المدرسة هيئة للإشراف عليها من مدرسي المدرسة ، على أن يكون من بينهم أحد مدرسي اللغة العربية .

(ب) هيئة التحرير :

بالنسبة لصحيفة الفصل يعتبر تلاميذ الفصل جميعاً محررين لهذه الصحيفة ، على أن يتناوبوا العمل فيها مجموعات .

أما بقية الأنواع فتتكون هيئة التحرير من الطلاب النابهين الذين يبدو فيهم الميل والاستعداد لهذا اللون من النشاط ، ويختار أحدهم للقيام بأعمال التسجيل « سكرتير » .

(ج) جمع المادة الصحفية .

١ - يقوم أعضاء الأسرة الصحفية بتحرير الموضوعات ، على أن يختار كل منهم الباب الذي يميل إليه .

٢ - يشترك ممثلو الفرق والجماعات المدرسية في الموضوعات المتصلة بنشاطهم .

٣ - لطلاب المدرسة جميعاً أن يقدموا ما يشاءون من المادة الصحفية كالاقتراحات والتعليقات والبحوث والتجارب ونحوها .

٤ - لجماعة التصوير مشاركة قيمة ، بتقديم مجموعات من الصور ، تمثل نواحي النشاط المدرسي ، والمناسبات المدرسية المختلفة .

٥ - وقد يشترك ناظر المدرسة أو بعض المدرسين بموضوعات وآراء .

(د) مراجعة هذه المادة .

بعد أن يجمع « سكرتير » الصحيفة هذه الموضوعات ، يقدمها إلى هيئة الإشراف لتتولى - وحدها ، أو مستعينة بمن تشاء من المدرسين - مراجعتها ، للتحقق من صحة مادتها ، وسلامة عبارتها ، ثم تختار أجودها ، وتنظمه في تبويب منسق ، ثم تقدمه إلى من بعده للطبع ، في صورته المهيبة الأخيرة .

٣ - القراءة الحرة

أهميتها :

هذا لون من النشاط المدرسى ، يصل الطلاب دائماً بمنابع الثقافة ، ينهلون منها ،
فتتجدد معارفهم ، وتنمو خبراتهم ، ويزداد كسبهم اللغوى فى نواحي التفكير ،
وأنماط التعبير .

وقد قالوا عن القراءة : إنها من أعظم المهارات التى يكسبها الإنسان فى حياته ،
وقالوا أيضاً : إنها النافذة التى يطل منها الإنسان على طرائف المعرفة والثقافة فى العالم .
وقد تخرج كثير من العظماء ، وقادة الفكر ، وأرباب الأقلام ، عن طريق هذه
القراءة الحرة .

القراءة فى الخطة الدراسية :

للقراءة فى الخطة الدراسية وقت محدد ، ولها - كذلك - مادة محدودة فى الكتب
الدراسية ، لا تكفى لتحقيق الغايات الثقافية واللغوية ، ولا تنهض بالكشف عن مواهب
الطلاب ، وإشباع ميولهم القرائية ؛ ولهذا كانوا فى أمس الحاجة إلى روافد أخرى ، يجدون
فيها نيراً عذباً يسد حاجتهم ، ويروى ظمأهم ، وينمى ثقافتهم ، فى سعة وحرية وانطلاق ،
والسبيل إلى ذلك إنما هو القراءة الحرة .

الغاية من القراءة الحرة :

١ - أسمى هذه الغايات أن تصبح القراءة عادة أصيلة فى نفس الطالب ، تدفعه ،
وتلح عليه .

٢ - ومن هذه الغايات أن نستبين قدرة الطالب ، ونكشف عن ميوله واتجاهاته
فى اختيار الألوان التى يحبها ؛ فهذا يعيننا على أن نهيب لكل طالب ما يميل إليه من مواد
القراءة ، وأن نزود المكتبة دائماً بما يسد حاجة الطلاب ، ويساير ميولهم من الكتب المختلفة
الملائمة .

وليس من العسير أن نكشف هذه المواهب ، وأن نتعرف إلى تلك الميول ، فإن
صفحات الاستعارة تضع أمامنا رسماً بيانياً ، يتضح منه اختلاف الطلاب فيما يؤثرونه

من ألوان القراءة ، فهذا يؤثر القصص ، وهذا يميل إلى الموضوعات العلمية ، وذلك يفضل البحوث الأدبية . . . وهكذا .

مجالات القراءة الحرة :

الحرية — بطبيعتها — تأبى التقييد والتحديد ، فليس لنا إذن أن نضع حدوداً لهذه القراءة الحرة ، ولكنتا في المجال المدرسي ، نفتح أمام الطالب مكتبة المدرسة ، ونضع أمام عينه دائماً مكتبة الفصل ، ونرشده إلى طريق المكتبات العامة . ولا تحقق غايتنا من دفع الطالب إلى القراءة ، وجعلها عادة له إلا إذا نجحنا في اختيار ما يقرؤه الطلاب ، بحيث يكون شائقاً متجدداً ، يساير ميولهم المختلفة ، ومستواهم الفكري واللغوي .

ومن جهة أخرى لا بد من تنظيم خطة تمكن كل طالب من أن يستفيد من المكتبة في أوسع نطاق ، وأن يكون على صلة دائمة بما يستجد فيها من كتب ومجلات ، وسبيل ذلك أن نعلنه دائماً بالجديد ، مع تعريف موجز به .

جماعة أصدقاء المكتبة :

تختار هذه الجماعة ممن عرفوا بحب القراءة ، والميل إلى الاطلاع ، وهذه الجماعة — كما يفهم من اسمها — يدور نشاطها في محيط القراءة ، والاختلاف إلى المكتبة ، ولا تنحصر الغاية من تأليفها في إفادة أفرادها ، وتنمية ميولهم القرائية ، ولكن لها غاية أخرى تعود على سائر الطلبة بمنافع جليلة ؛ ذلك أن المدرسة تعد أفراد هذه الجماعة سفراء بين المكتبة والصحف من جهة ، وطلبة المدرسة من جهة أخرى ، وعلى هؤلاء السفراء أن يتابعوا — في دقة واهتمام — كل ما يرد إلى المدرسة من كتب أو مجلات جديدة ، وأن يعكفوا عليها ، يطالعون أهمها ، ويكتبون عن كل منها تعريفاً موجزاً ، يعلنونه للطلاب في لوح الإعلانات ، ويحسن أن تقسم هذه الجماعة الكبيرة جماعات صغيرة ، تتولى كل منها الإرشاد إلى مجموعة من الكتب ، ذات أهداف خاصة ، فتكون إحدى هذه المجموعات مثلاً للقومية العربية ، ومجموعة أخرى لغزو الفضاء ، وثالثة لمؤتمرات الشباب ، ورابعة للحركات التحررية ، وخامسة لأشهر الأعلام ، وسادسة لغرائب الطبيعة ، وسابعة للتصنيع والإنتاج القومي ، كما يكون منها مجموعة تعرض قصاصات من الصحف ،

مما يكتب تحت العناوين : « ما قل ودل » أو « فكرة » أو « نحو النور » أو مختارات من الصحف الأدبية في بعض الجرائد . . . ونحو ذلك مما يغري التلاميذ بالقراءة ، ويقفهم على نتائج عملية سارة ، وإرشاد الطلبة إلى هذه المجموعات من الكتب قد يكون عن طريق التعريف بها في خلاصات تعلق بلوح الإعلانات ، وقد يكون بعقد ندوات يحضرها طلبة المدرسة ، ويتولى فيها جماعة أصدقاء المكتبة عرض هذه الكتب ، والتحدث عنها ، بطريقة موجزة مركزة شائقة .

صلة النشاط القرائي بألوان النشاط الأخرى :

من اليسير أن ندرك أن كل نشاط لغوي يعتمد دائماً على القراءة ، فالإذاعة ، والصحافة والتمثيل ، والندوات ، ونحوها ، لا يستغنى عما يُقرأ ، وعمن يقرأ .

ومن اليسير — كذلك — أن ندرك أن القراءة الهادفة تلقى من الطلبة قبولا وحماسة . ولكي نستحث الطلبة على القراءة الحرة ، ونشجع عليها من يعوزهم الميل إليها ، نعمل دائماً على دعم الصلة بين هذه القراءة والمنشط الأخرى ، كالإذاعة والصحافة ، فنجعل في برامج الإذاعة فرصاً لعرض الطريف الجديد مما اطلع عليه الطلاب ، ونجعل من صفحات المجلة — كذلك — متسعاً لأمثال هذه العناوين .

أحسن ما قرأت — من أعجب ما قيل — هل علمت — هل قرأت ؟ — هل تعرف ؟ . . . وهكذا .

٤ — نادي اللغة العربية

من ألوان النشاط المدرسي المحبب ما يمارسه الطلاب في نادي المدرسة ، ويمكن تخصيص نادٍ للغة العربية ، يجتمع فيه الطلاب ، وتسوده روح العروبة ، في كل ما يعالجونه من الأحاديث والمناقشات ، تدور بطريقة منظمة ، أو بطريقة حرة ، فتعقد فيه المباريات الشعرية ، والمساجلات الأدبية والقصصية ، إلى غير ذلك مما يبتكره المشرفون على هذا النادي ، من مدرسي اللغة العربية .

والاجتماع في هذا النادي فرصة طيبة للتسلية ، والاستماع إلى الأغاني المختارة ،

والاطلاع على الصحف والمجلات ، والكتيبات الصغيرة الحديثة ، ويمكن - كذلك - أن تمارس فيه فنون شائقة مفيدة ، مثل الألعاب اللغوية ، ومسابقات الكلمات الأفقية والرأسية ، ونحو ذلك مما يتسع للتجديد والابتكار .

كما يمكن أن تعقد فيه ندوات مختلفة ، يدرب فيها الطلبة على الحوار ، والإلقاء ، وإدارة المناقشات ، وتسجيل المحاضر ، ويعالجون فيها أموراً تهمهم ، أو تهم أهالي الحي ، ولا شك أن في ذلك كله كسباً لغوياً ، يجنى ثمرته الطلاب .

٥ - التمثيل

أهمية المسرح المدرسي :

يعد المسرح المدرسي دعامة قوية من دعائم التربية والتعليم :

١ - فهو من العوامل المساعدة على نضج الطالب ، واكتمال شخصيته ، وتمرسه بفن الحياة ، في اتساق مع نفسه ، وانسجام مع المجتمع الذي يعيش فيه .

٢ - والمسرح المدرسي يمد الطالب بالمعلومات ، ويزوده بأنواع كثيرة من الخبرات والمهارات ، فيدربه على الأداء المعبر ، والنطق الواضح ، كما يعوده الإلقاء الجيد ، وتنويع الصوت ، ورعاية ما يقتضيه المقام من ألوان السلوك .

٣ - والتمثيل المدرسي عمل جماعي ، يتوقف نجاحه على التعاون ، والصبر ، والمواظبة وإنكار الذات ، والاعتماد على النفس ، وغير ذلك مما يخلق في الطلاب صفات الرجولة .

٤ - والمواقف التمثيلية علاج ناجح للطلاب الذين يغلب عليهم الخجل والتهيب ، ويميلون إلى العزلة والانطواء .

٥ - والتمثيل المدرسي يضفي على جو المدرسة المرح والبهجة والسرور ، ويخفف عنه من أثقال الحياة الرتيبة الجافة الجامدة .

٦ - وهو من الوسائل التعليمية التي تفوق غيرها في توضيح المعلومات للتلاميذ ، وتشبيها في أذهانهم ، وتأثيرها في سلوكهم ؛ لأنهم يرون الأشياء أمامهم ماثلة فاطقة متحركة .

٧ - ويمكن بالمسرح المدرسي توثيق العلائق بين المدرسة وبيئتها ومعالجة ما في البيئة من أدواء اجتماعية ، أو انحرافات سلوكية ، أو نحو ذلك .

٨ - والتمثيل المدرسى يتيح للطلاب فرصاً يستقلون فيها بحمل التبعات ، والاضطلاع بالمسؤوليات ، ويتعودون فيها مواجهة الجماهير ، دون خوف أو تهيب ، ويدربون على ضبط النفس ، وحسن التصرف ؛ وبذلك تتكامل شخصياتهم .

تنظيم النشاط التمثيلي :

التمثيل المدرسى يبدو نشاطه فى مجالات مختلفة ، على حسب الغاية من كل منها :

١ - فقد ينهض الفصل وحده بتمثيلات قصيرة ، يقتبسها المدرس ، أو بعض التلاميذ النابهين من الموضوعات الدراسية فى الأدب ، أو التاريخ ، أو الاجتماع ، أو المواقف الحيوية الخارجية .

٢ - وقد يتألف من كل أسرة مدرسية فرقة للتمثيل ، تعرض نشاطها فيما تقيمه من حفلات ، أو ندوات .

٣ - وقد تؤلف المدرسة فرقة للتمثيل ، ينتخب أفرادها من الطلاب الموهوبين فى الفصول المختلفة ، ويختار لها من المدرسين هيئة تشرف عليها ، على أن يكون أحد أعضائها من مدرسى اللغة العربية ؛ لتدريب الطلاب على النطق الصحيح السليم .

التمثيل المدرسى واللغة العربية :

إذا عد التمثيل المدرسى لوناً من النشاط العام للمدرسة ، فإنه يعد وسيلة تعليمية للغة العربية ، ومقياساً دقيقاً لمستوى الطلاب فيها .

١ - فهو يحقق كثيراً من أهداف اللغة العربية ، وقد أشرنا إليها فى الحديث عن أهمية المسرح المدرسى .

٢ - وهو خطوة من خطوات درس القراءة للتلاميذ الصغار ، إذا كان الموضوع يصلح للتمثيل ، وكذلك هو خطوة من خطوات تدريس القصة ، فى حصص التعبير ، وحصص التهذيب .

٣ - ويمكن تكليف بعض التلاميذ تحويل قصة مقروءة إلى حوار تمثيلي ، مع بعض إضافات يتخترعونها ؛ فيكون ذلك تدريباً شائعاً على التعبير التحريرى ، والتأليف المسرحى .

٤ - وكثير من دروس الأدب وموضوعات القراءة تصلح للتمثيل ؛ فيزداد إقبال الطلاب عليها ، وفهمهم لها .

٥ - والتمثيل المدرسى يزود الطلاب بطائفة كبيرة من المفردات الصحيحة ، والأساليب الجيدة ، ويعمر حوافظهم بعشرات من الجمل والتراكيب التى تسمو بأساليبهم فى التعبير .

حدثنى أحد المدرسين أن طالباً فى أحد فصوله ، كان زاهداً فى حفظ النصوص ، يملها ، ويضيق بحفظها ، ولم تكن تعوزه الشجاعة للمجاهرة بأن بينه وبين حفظ الأدب حاجزاً حصيناً ، فقال له المدرس : سأزيل من أمامك هذا الحاجز الحصين ، فقال له الطالب : هيهات ، وأشرك المدرس هذا الطالب فى فرقة التمثيل ، وعهد إليه بدور أساسى كبير ، يرضى غروره وكبريائه ، وكانت التمثيلية شعراً ، فحفظ هذا الطالب ما يزيد على مائة وخمسين بيتاً حفظاً جيداً ، يزينه الأداء الجيد ، والنطق الواضح المعبر ، أى أن مجال النشاط المدرسى تكفل بما عجز عنه مجال التدريس .

أمور يجب مراعاتها فى التمثيل المدرسى :

نذكر هنا بعض توصيات نرجو الاهتمام بها ؛ لمعالجة ما يلاحظ على التمثيل المدرسى من عيوب تغض من شأنه ، وتبعده عن غايته :

١ - يحسن أن تقتصر التمثيليات المدرسية على ما يتصل بالموضوعات الدراسية ، أو ما يصور حياتنا القومية والاجتماعية ، وإذن فنحن لا نستحسن أن يقوم الطلاب بتمثيل روايات أجنبية لا تمثل شيئاً من حياتنا أو تاريخنا .

٢ - يجب التزام اللغة العربية السليمة فى تمثيل جميع الروايات والفصول التمثيلية ما أمكن . . .

٣ - من المستهجن جداً أن تستعين الفرق التمثيلية فى المدارس بعناصر نسائية ، تجلب من الأوساط الفنية ؛ فليس التمثيل المدرسى غاية مقصودة لذاتها ، ولكنه وسيلة تثقيفية تعليمية .

ومن المؤسف أن القائمين على المسرح المدرسى يجيزون للمدارس الاستعانة بهذه العناصر النسائية ، ويجعلون لذلك اعتباراً فى تقويم عمل الفرق ، وترتيبها فى جدول المسابقات التمثيلية .

٦ - الجماعة الأدبية

من مظاهر النشاط المدرسي في المجال اللغوي تأليف الجماعات الأدبية ، وقد لوحظ - مع الأسف - أن هذه الجماعات التي تؤلف في المدارس تضطرب في مجال تقليدي ، لا يتيح لها النمو والانطلاق ؛ فالإشراف عليها مسند إلى أحد المدرسين ، وقد يكون لها سجل يشمل قائمة بأسماء التلاميذ ، ولا شيء غير هذا ، ومن الواجب أن نجعل لها مدلولاً حياً ، وعملاً إيجابياً .

تأليف هذه الجماعة :

يختار أفرادها من الطلاب الموهوبين ، ذوي الميول الأدبية ، والاستعداد للتعبير والإلقاء ، وللمشرف على هذه الجماعة أن يستطلع رأى زملائه فيمن يختارون لهذه الجماعة ، ويوكل إلى أحد أفرادها القيام بأعمال التسجيل (سكرتير) ويحتفظ لديه بسجل تدون فيه الاجتماعات ، كما يحتفظ بصور من الكلمات والمحاضرات والمناظرات .

نشاطها :

- ١ - تنظم هذه الجماعة موسمياً للمحاضرات الثقافية ، يقوم بإلقائها بعض أفراد الجماعة ، أو بعض المدرسين ، أو بعض الشخصيات البارزة من خارج المدرسة ، وفي جميع هذه الأحوال يقوم أحد أفراد الجماعة بتقديم المحاضر ، والتعليق على محاضراته .
- ٢ - وتنظم كذلك موضوعات للمناظرة في المسائل التي تشغل الأذهان .
- ٣ - وتقوم هذه الجماعة أيضاً بعقد ندوات مدرسية ، يحضرها الطلاب والمدرسون وأولياء الأمور ، إذا كان ذلك ممكناً ، ويتولى أفراد هذه الجماعة بطريقة منظمة عرض الموضوعات ، وإدارة المناقشات ، وتلقى الاقتراحات ونحو ذلك .
- ٤ - كما يمكن أن يسهم أعضاء هذه الجماعة في ألوان النشاط المدرسي ، ويساعدوا زملاءهم أعضاء الفرق الأخرى ، كالإذاعة والصحافة والتمثيل ، وذلك بتقديم بعض المواد والموضوعات الصالحة .

٥ - لا تستغني الحفلات المدرسية في أكثر الحالات عن صوت الأدب ، يعلن الوجه الفني

للحاضرين شكراً ، أو يوضح لهم منهجاً ، وصاحب هذا الصوت يكون غالباً أحد أفراد الجماعة الأدبية بالمدرسية .

كلمة أخيرة

نختم كلامنا عن النشاط المدرسي في المجال اللغوي بكلمة نقتبسها - مع شيء من التصرف - من مشروع النشاط المدرسي لمادة اللغة العربية ، الذي أخرجته وزارة التربية والتعليم المركزية :

« يتبين مما تقدم أن النشاط المدرسي المتصل باللغة العربية ليس ضرباً من الترف يمكن الاستغناء عنه ، ولكنه ضرورة لا بد منها ؛ لكي نهيب للطلاب الفرص لممارسة فنون اللغة ، وكسب مهاراتها ، واستخدامها بصورة طبيعية في كثير من نواحي الحياة .

إن اللغة لا تتعلم بالقواعد والدراسة بقدر ما تتعلم بالتقليد والمحاكاة ، والحديث والكلام والاستماع ، والقراءة والكتابة في جو طبيعي غير متكلف .

والساعة التي يقضيها الطالب في حجرة الدراسة لتعلم اللغة العربية تعقبها ساعات - في المنزل والمجتمع وكل مكان - يتعرض فيها ما تعلمه الطالب لمعاول الهدم والتقويض ؛ فلا بد إذن من مواجهة هذه المشكلة ، ودرء هذا الخطر .

والنشاط المدرسي وسيلة من الوسائل التي نستعين بها في هذا المضمار ، ومن ثم يكون معلم اللغة مسئولا عن إدارة هذا النشاط وعن توجيه الطلاب ، ويشاركه المدرس الأول في تحمل هذه المسؤولية ، والناظر وسائر المدرسين مسئولون كذلك عن تنظيم هذا النشاط .

أما المفتشون وهيئات التوجيه الفني ، فعليهم أن يوجهوا عنايتهم إلى هذا النشاط في زياراتهم للمدارس ، وفيما يعقدونه للمعلمين من ندوات واجتماعات ، وعليهم - كذلك - أن يقوموا بنشاط التلاميذ في هذه المجالات ، وجهود المدرسين في الإشراف والتوجيه ، ويجعلوا لذلك اعتباراً في تقويم عمل المدرسين تقويماً فنياً .

الباب الثالث عشر

النشاط المدرسى فى المجال الدينى

أهميته :

يمثل هذا النشاط الجانب العملى التطبيقى فى التربية الدينية ، ولهذا الجانب قيمة كبيرة فى طبع الناشئين على ما ترمى إليه هذه التربية من معان سامية فى العقيدة والعمل . وموضوعات الدراسة فى التربية تحدها المناهج والكتب ، وتغلب عليها صفة الدراسة النظرية ؛ لتحصيل المعرفة ، وكسب المعلومات الدينية ، وهى وحدها عاجزة عن قيادة الطلاب إلى السلك العملى ؛ ولهذا كان ذلك النشاط بصورة العملية فى المجال الدينى أمراً ضرورياً للوصول إلى هذا السلوك .

أهدافه :

- ١ - مساعدة المناهج على تحقيق أهدافها الدينية ، وذلك بربط الموضوعات والمسائل المقررة بالمواقف الحيوية التى توضحها .
- ٢ - الممارسة العملية للفضائل والآداب التهذيبية ، وذلك بتأليف جماعات للبر ، ونشر الآداب الإسلامية ونحو ذلك .
- ٣ - توجيه السلوك : ويكون ذلك بتنظيم الرقابة الواعية على تصرفات الطلاب فى مختلف المواقف ، كالرحلات والحفلات والمباريات والاجتماعات . . . ونحوها . وتستطيع هذه الرقابة أن تعالج كثيراً من عيوب الطلاب وانحرافهم عن السلوك الحميد ، كميلهم إلى العبث ، والتنازير بالألقاب ، وإتلاف الأدوات المدرسية ، كما تستطيع أن تحقق صوراً من الجوانب الإيجابية فى كسب السلوك الحميد ، كجمع التبرعات ، وعبادة التلاميذ المرضى ، وإصلاح ذات البين ، ودفع التلاميذ إلى إقامة الشعائر الدينية .
- ٤ - محاربة الفردية ، وتنمية الروح الجماعية ، ويتحقق هذا الهدف باشتراك بعض التلاميذ فى عمل جماعى ، ينهضون به ، كرعاية المصلى ، والمحافظة على المرافق العامة .

٥ - الربط بين المدرسة والبيئة ، وذلك بعقد الندوات الدينية العامة ، وعرض بعض التمثيليات الدينية ، وإلقاء المحاضرات .

٦ - إحياء الروح الدينية بالمدرسة ؛ فصور النشاط الديني تثير الوجدان ، وتوقظ العواطف الدينية ، وتنبيه القلوب الغافلة ، وتبديد ظلماتها بهذه الإشعاعات الروحية .

أسسه :

لكي ينجح هذا النشاط الديني ، ويؤتي ثماره ، ينبغي أن يقوم على أسس سليمة مدروسة ، ومن هذه الأسس :

١ - مراعاة ميل التلاميذ واستجاباتهم إلى ما يرغبون فيه من ألوان النشاط الديني ، وعدم قسره على ناحية لا يميلون إليها .

٢ - مراعاة التجانس بين أفراد الجماعة الواحدة ، من حيث الطبائع والميول ؛ فذلك أدعى إلى النجاح والنظام ، ووفرة الإنتاج .

٣ - تحديد الأهداف التي يوجه إليها نشاط التلاميذ ، أفراداً وجماعات .

٤ - مراعاة طاقة الطالب ، بأن تنسق ألوان النشاط المدرسي ، فلا يثقل طالب بالاشتراك في عدة أعمال ترهقه .

٥ - تخطيط كل مشروع يراد توجيه الطلاب إليه ودراسته دراسة تفصيلية ، يشترك فيها المشرفون والطلاب ، مع مراعاة المرونة التي تسمح بالتعديل والتعديل ، في ضوء الخطوات التطبيقية .

٦ - الاحتفاظ بآثار النشاط الممتاز ، عاماً بعد عام من مقالات ، وتمثيليات ، وأحاديث ، ونماذج مجسمة ، ووسائل معينة ونحو ذلك .

٧ - توفير الإمكانيات التي يحتاج إليها النشاط ، كالمكتبة الدينية ، والمصلى الملائم ، والأمكنة الصالحة للاجتماعات والندوات . والمال اللازم للنفقات ، ونحو ذلك .

٨ - الالتفات إلى الأحداث الجارية وانتهازها .

أجهزة النشاط الديني :

ينمض بهذا النشاط أجهزة متعددة ، منها :

١ - المفتش : ومهمته التوجيه ، فيعاون المدرسين على تخطيط المشروعات ودراستها ،

ورسم الطرق الصالحة لها ، ويكون ذلك في أول العام الدراسي ، أو قبله إذا أمكن ، ومن مهمته أيضاً التقويم ، ويكون ذلك في أثناء زيارته التفتيشية .

٢ - المدرس الأول : وعمله قريب من عمل المفتش ، بل هو مفتش مقيم ، وهو بحكم اتصاله المباشر بالمدرسين أقدر على توجيههم ، وعلى رعاية هذا النشاط ، وتوجيهه توجيهاً سليماً مطرداً ، والمشاركة في تذليل ما يعترضه من صعاب .

٣ - المدرس : وتقتضى مهمته أن يدرس المناهج دراسة دقيقة ، وأن يقترح من ألوان النشاط ما يساعد على تحقيق أهداف المناهج ، وعليه أن يعرض المناسبات الدينية والقومية ، ويجعل لها نصيباً من هذا النشاط ، وعليه - كذلك - أن يدرس البيئة وحاجاتها بوجه عام ، فكل ذلك يعينه على توجيه النشاط الديني توجيهاً محموداً ناجحاً .

٤ - إدارة المدرسة : فهي المرجع المسئول عن توفير الإمكانيات اللازمة ، وعن مساعدة المدرسين ، ومراقبتهم ، والمشاركة فيما يرون القيام به من الحفلات ، والتنسيق بين ألوان النشاط المختلفة بالمدرسة ، وتشجيع المدرسين والطلاب المبرزين .

٥ - التلاميذ : فهم محور هذا النشاط ، وأداة تطبيقه ، وتوجيهه إلى الإنتاج العملي .

صور عملية للنشاط الديني :

١ - ما يقوم به التلاميذ منفردين من الاطلاع الخارجي على الكتب والبحرث الدينية ، والاستماع إلى ترتيل القرآن الكريم ، وإلى الأحاديث النبوية ، وارتداد المساجد ، وحفظ المزيد من القرآن الكريم ، والحديث الشريف ، وانتقاء جوامع الكلم ، وكتابة التمثيليات الدينية ، والتلخيصات والتعليقات .

٢ - الصلاة في مصلى المدرسة ، ويجب أن تحتفى المدرسة بأداء هذه الشعيرة ، فتدعو أحد الطلاب إلى أن يؤذن لها ، ويقوم أحد المدرسين بإمامة التلاميذ في الصلاة ، ومن التجارب الناجحة المستحسنة إعداد كراسة لكل فصل ، يقيد بها أسماء الطلاب ، وفي أعلى الصفحات تواريخ الأيام ، وكل تلميذ يصلى يوقع أمام اسمه ، ويتولى تنظيم هذه الكراسات ورعايتها وجمعها أحد الطلبة ، ويُسحب للصلاة جزء من درجات الأعمال اليومية .

وإذا لم يتسع المصلى فليصل الطلاب فوجاً بعد فوج .

٣ - النشاط الصحفي : ويكون ذلك بإخراج صحيفة دينية جدارية ، يتولى إعدادها

جماعة من الطلاب .

٤ - النشاط الثقافي : ومن صوره جمع القصاصات الصحفية التي تتعلق بموضوعات دينية ، ويكثر ذلك في المواسم المشهورة : كالهجرة ، والمولد النبوي ، شهر رمضان ، وموسم الحج ، على أن ينتفع بتلك القصاصات ، بدراستها ، وربطها بموضوعات الدروس الدينية ، ومن صور هذا النشاط أيضا كتابة تراجم لبعض الأعلام البارزين ، ممن لهم آثار في توجيه السلوك الديني .

٥ - الأحاديث والندوات والمناظرات ، على أن تكون موضوعاتها مما تستجبه المناسبات لمتوافرها عنصر الإثارة والتشويق .

٦ - التمثيليات الدينية ، وهي من الوسائل الناجحة في النشاط الديني ، وتحقيق أهدافه ؛ لأن تأثيرها أوقع ، وإقبال الطلاب عليها شديد ، وبهذه التمثيليات يمكن تقوية الرابطة بين المدرسة وبيتها .

٧ - إنتاج الوسائل المعينة ، كرسوم المصورات التي تبين الغزوات النبوية ، أو مسار النبي في الهجرة ، أو الفتوح الإسلامية ، وكعمل النماذج المجسمة ، التي تعين في بعض الدروس ، كنموذج لمناسك الحج ، ومن هذه الوسائل التسجيلات الصوتية لبعض الترتيلات القرآنية .

٨ - الخدمات : وتقوم بها الجماعات المختلفة ، ومنها :

- جماعات المكتبة الدينية ، ويوكل إليها تنظيم هذه المكتبة ، ويشمل الاستعارات والتعريف بالكتب .

- جمعية مسجد المدرسة : ومهمتها تفقد المسجد ، والمحافظة على نظافته ، وصيانته من العبث ، في أثناء الفسح ، ومن واجبها - كذلك - إذاعة الأذان للصلاة ، من إذاعة المدرسة ، إذا أمكن ذلك ، ودعوة التلاميذ بالحسن إلى أداة الصلاة ، ورعاية المكتبة الدينية التي بالمسجد ، وإعداد آيات قرآنية ، وأحاديث نبوية بخط جميل ، تعلق في المسجد .

- جماعة الإذاعة الدينية : وتقوم بإذاعة القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية ، والأناشيد والأغاني الدينية ، في فترات تنظمها المدرسة .

- جمعية نشر الآداب الدينية : ومهمتها أن تنبث في صفوف التلاميذ في أثناء الفسح ، وتراقب تصرفاتهم ، وتبصرهم بالآداب الدينية الكفيلة بهذيب السلوك ، وتكوين الخلق الطيب .

— جمعية فض الخصومات .

— جمعية البر : ومهمتها جمع التبرعات من التلاميذ والآباء ، والهيئات المختلفة لمساعدة المحتاجين ، ويحسن انتخاب أفراد هذه الجمعية من ذوى الشخصيات القوية النزوية ، كما يحسن تخصيص بعض أفرادها للجمع ، وبعضهم للتوزيع ، وينبغى أن تباشر هذه الجمعية عملها فى ظل إشراف دقيق وتنظيم مدروس من جانب المدرسة .

— جمعية الثقافة : ومن مهمتها التشجيع على القراءة ، وحفظ ما يمكن من القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية ، وذلك بعقد مسابقات بين التلاميذ ، ومن واجبها — كذلك — عقد الندوات ، وإلقاء المناظرات فى مسائل دينية .

— جمعية الصحافة : ويظهر نشاطها فى إنتاج الصحف الدينية الجدارية ، أو إخراج مجلة مدرسية ، مستقلة ببحوثها الدينية ، أو الاشتراك بنصيب مقبول فى مجلة المدرسة السنوية .

٩ — إحياء المناسبات الدينية : بإقامة حفلات ، أو عقد ندوات أو تنظيم برنامج إذاعى ، أو إخراج صحيفة لكل مناسبة دينية ، ومن هذه المناسبات الدينية : عيد الهجرة ، والمولد النبوى ، وشهر رمضان ، وليلة القدر ، وعيد الفطر ، وعيد الأضحى ، وغزوة بدر .

١٠ — المعارض : وتجمع فيها آثار النشاط الدينى ، كالبحوث والصحف والمصورات ونحوها من الوسائل المعينة .

الباب الرابع عشر

دور اللغة العربية في التربية القومية

علاقة التربية بالمجتمع :

تهض التربية بوظيفة أساسية في تطوير المجتمع ، ورسم مستقبله ، وتزويده بالطاقة الحيوية ، ممثلة في شباب مفكر مستنير ، يحسن استغلال الموارد الاقتصادية ، وتهيئة الفرص أمام النشاط البشري للبناء والتعمير والإنتاج ، فالتربية - إذن - عملية اجتماعية ، وهي لا تعمل في فراغ ، وإنما تتصل أوثق الاتصال بالمجتمع الذي تخدمه ، ومن هنا كان الارتباط وثيقاً بين التربية والقومية .

وتتحقق العمليات التربوية ، وتصبح جهوداً مبددة مضيعة ، إذا لم ترتبط أهدافها وغاياتها بأهداف المجتمع وغاياته ، كما أن التطورات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، التي تطرأ على المجتمع ، فتغير من أهدافه ، وتعديل من سياسته ، تقتضي حتماً تطورات مماثلة في سياسته التربوية ، وخططه الدراسية ، وإلا وقفت التربية جامدة ميتة ، لا يستجيب لها ، ولا يؤمن بها في ذلك المجتمع المتطور .

مجتمعنا الجديد ومعالمه :

مجتمعنا العربي يعيش الآن فترة من حياته ، حافلة بالنشاط والحركة ، متسمة بالتغير والتطور ، يشعر فيها كل عربي أنه يستقبل عهداً جديداً ، شخصت معالمه ، وتميزت سماته ، واتضح لكل فرد واجبه الجديد ، في هذا المجتمع الجديد .

وظيفة التربية - إذن - هي تبصير المواطن العربي بمجتمعه وأهدافه ، وأوضاعه السياسية والاقتصادية ، في هذا المعترك الدولي ، الذي تصطرع فيه القوى ، وتثور فيه النوازع البشرية الجاححة ، وإذن فالسياسة التربوية ، التي نلأثم حياتنا الراهنة ، هي التي تشتق أهدافها من أهداف مجتمعنا العربي ، الذي نسعى لدفعه وتعزيزه ، وقد رسم ولاية الأمور هذه الأهداف واضحة جلية .

ففى الميدان السياسى تقوم سياستنا على نصر الحرية ، والدعوة إلى السلام ، وإيثار الحياء الإيجابى ، ومسالمة من يسالمتنا ومعاداة من يعادينا .

وفى التخطيط الاجتماعى والاقتصادى قضينا على الإقطاع ، وآمنا بالحرية والمساواة ، وبالنظم الديمقراطية الاشتراكية التعاونية ، تلك هى المعالم البارزة فى مجتمعنا الحديث ، ومن المسلم به أن كل مادة دراسية تستطيع القيام برسالتها فى التربية القومية ، وتهيئة الناشئين للتفاعل والاتساق مع هذا المجتمع الجديد .

ولكن مما لا شك فيه أن دور اللغة العربية فى هذه التربية القومية أعظم وأضخم ، وذلك للأسباب الآتية :

١ - أنها أعظم مقومات القومية العربية ، التى دعونا إليها ، وهتفنا بها على سمع الزمن ، ومن هنا يملك مدرس اللغة العربية أن ينفذ إلى القلوب ، وأن يجمعها على هذا الرباط الحيوى المقدس .

٢ - أنها الوعاء الذى حفظ تراثنا القديم الحالد ، ونحن فى وثبتنا الحاضرة محتاجون إلى أن نرود أبناءنا وناشئينا من هذا التراث الحافل بالمجد والبطولة .

٣ - أن اللغة أداة التفكير والتعبير ، ولا تستغنى التربية القومية ، التى تتطلبها حياتنا الحاضرة عن تلك الأداة اللغوية ، التى تشرح أهدافنا وحاجاتنا ، وأوضاعنا فى الميادين المختلفة .

٤ - التربية القومية تحتاج فى كثير من الحالات إلى تعبئة القوى ، وإيقاظ العواطف ، وتنبيه القلوب ، واللغة - بما تملك من التعبير المؤثر ، والتصوير البارع المثير - تستطيع أن تحقق هذه الغايات ؛ فى الشعر والخطب والمقالات ، والقصص والأناشيد ، صيحات تهز القلوب ، وتثير الشعور والوجدان .

كيف نمض اللغة بدورها القومى فى مجال التدريس :

يقضى التنظيم التربوى بوضع خطة للدراسة فى كل مرحلة من مراحل التعليم ، تراعى فيها الأهداف القومية العامة ، وأهداف هذه المرحلة وحاجتها بوجه خاص ، ووضع مناهج تسير هذه الخطة ، وتحديد أنواع الخبرات والموضوعات ، التى تحقق الأهداف المرسومة ، وتأليف كتب مدرسية تسير المناهج ، وتساعد المدرس والتلميذ على فهم هذه المناهج ،

وتقضى - كذلك - بأن تتجه طرق التدريس ، وجهود المعلم إلى تحقيق هذه الغايات جميعها .

أما خطط الدراسة للغة العربية في جميع المراحل التعليمية ، وكذلك مناهجها وكتبها فقد تكفلت بها هيئات فنية خاصة بالتخطيط والتشريع ، وكان رائدها في عملها خدمة الجانب القومى ، وتوجيه التعليم اللغوى إلى أن يعبر الطالب بلغته العربية ، وأن يفهم الوطن العربى ، ومقرمات وحدته ، وأن يتشبع بالمبادئ الاجتماعية والروحية ، التى تقوم عليها حياة المجتمع العربى الخالد ، وأن يلم بمشكلات هذا المجتمع . . . إلى غير ذلك من الأهداف التى رسمتها السياسة التعليمية .

ولم يبق - إذن - إلا الجانب التطبيقى ، وهو طريقة التدريس وإذن يثول الأمر إلى أن يكون السؤال : ما دور مدرس اللغة العربية فى التربية القومية ؟

وأبرز عنصر فى الإجابة عن هذا السؤال هو أن هذا الدور دور خطير عظيم :

١ - فى موضوعات التعبير التى يختارها المدرس مجال لهذه التربية القومية ؛ إذ يستطيع المدرس أن يشتق بعض الموضوعات من الأحداث الجارية ، أو من التطورات العالمية التى تمس حياتنا ، وتفكير التلاميذ فى مثل هذه الموضوعات تفكيراً منظماً صحيحاً ، بإرشاد المعلم ، يزيدهم بصراً ومعرفة بالنواحي القومية .

٢ - وفى مكتبة المدرسة عشرات من الكتب التى تعالج مشكلاتنا فى مختلف النواحي ، وتشجيع التلاميذ على قراءتها يساعد على تحقيق الأهداف التربوية ، ومثلها القصص التاريخية والوطنية .

٣ - وفى الأدب طوائف كثيرة من النصوص الرائعة ، تملأ النفس بالصور والمعانى التى تطبع التلاميذ على العزة والإباء والتضحية من أجل الوطن ، واختيار شئ من هذه النصوص يساعد المدرس فى هذا الواجب القومى .

٤ - وألوان النشاط اللغوى ، كالإذاعة والصحافة والتمثيل ، وسائل ناجحة فى التربية القومية .

ولا يفوتنا التنبيه على أننا لا نقصد مطلقاً بدعوتنا إلى خدمة التربية القومية ، فى دروس اللغة العربية ، أن نقصر مادة الدراسة على هذا اللون ، أو نحصر تفكير التلاميذ فى مثل هذا المجال الضيق المحدود ، أو أن نضرب حول المادة القومية بسور حصين ، لا يتجاوزه

تفكير التلاميذ ، إننا - إذن - نجسمهم في مجال من الثقافة مكرر مملول ، ونضطرهم إلى نوع من العزلة الفكرية ، ونقطع ما بينهم وبين الآفاق الحيوية ، التي تزخر بالمعرفة والثقافة الحية المتجددة .

نقصد بهذا التنبيه أن نحد من خلواء بعض المدرسين المتطرفين ، الذين يبالغون في فهم التوجيهات ؛ فيسيئون إلى أنفسهم ، وإلى طلابهم ، وإذا اختبرنا هؤلاء الطلاب رأيانهم نسخاً مكررة متشابهة ، في ضيق الأفق ، وتحجر المعلومات ، واضطراب التفكير .

الباب الخامس عشر

الأسئلة والأجوبة

منزلة الأسئلة في التدريس :

للأسئلة منزلة أصيلة في فن التدريس :

- ١ - فهي عماد الطريقة التحاورية ، التي يلجأ إليها المدرس في تدريس بعض الموضوعات ، وهي - كذلك - ركن أساسي من أركان الطريقة الاستقرائية .
- ٢ - والأسئلة عماد المدرس في تعليم التلاميذ الصغار ، الذين لا يصبرون على التلقين والاستماع طويلاً ، دون إثارتهم ، وتجديد نشاطهم بالمناقشة عن طريق السؤال .
- ٣ - والأسئلة أشبه بالقوة الدافعة في الدرس ، فيسير ويتحرك في اتجاه أهدافه .
- ٤ - وهي مقياس مهارة المدرس ، وجودة طريقته ، ووضوح منهجه في الدراسة . ويقول بعض المربين : إن المدرس الماهر هو الذي يحسن فن الأسئلة ، ويغالي بعضهم فيعتقد بين المدرس والأسئلة معادلة رياضية ، يصوغها في هذه الصورة : المدرس = أسئلة ، وبقدر ما يقوم به من الأسئلة ، تكون قيمة المدرس ، فإذا كانت الأسئلة تساوى صفراً كانت قيمة المدرس صفراً كذلك .
- ٥ - وللأسئلة أهمية كبيرة في إثارة التلاميذ ، وتنشيطهم ، وعقد الصلة بين أذهانهم وحقائق الدرس .
- ٦ - واستخدام الأسئلة في الدروس يتيح للتلاميذ أن يكونوا دائماً في مواقف إيجابية ، وأن يشتركوا في بناء الدرس ، وكشف حقائقه ، ومن ثم تكون هذه الحقائق أكثر وضوحاً وبياناً في أذهانهم .
- ٧ - والأسئلة - شفوية وكتابية - من وسائل تقويم التلاميذ ، وتقدير مستواهم ، واختبار أهليتهم للنجاح .

عوامل المهارة في فن السؤال :

تحتاج هذه المهارة إلى الإلمام بموضوع الدرس إلماماً كافياً ، وإلى الوقوف على مستوى الطلاب ، وقدراتهم العقلية والتحصيلية .

وتتوقف المهارة - كذلك - على حدة الخاطر ، وسرعة البديهة ، والقدرة على التصرف ، ومن الواضح أن هذه المهارة ، تحتاج إلى مقدرة على صياغة الأسئلة صياغة دقيقة محكمة ، وعلى تغيير صيغها إذا دعت الحاجة .

أنواع الأسئلة وأغراضها :

يرتبط نوع السؤال بالغرض منه ، ويمكن أن تُردّ أغراض الأسئلة إلى غرضين أساسيين ، هما : الاختبار ، والتثقيف .

الأسئلة الاختبارية :

يتجه هذا النوع إلى قياس معلومات التلاميذ ، من حيث الفهم والتحصيل ، وهذا هو النوع السائد في الامتحانات الشفوية والتحريرية ، كما يستخدم في بعض مراحل الدروس كالتمهيد ، والمراجعة الجزئية ، والمراجعة العامة .

الأسئلة التثقيفية :

وأغراضها متنوعة ، فمن هذه الأغراض :

١ - إيقاظ التفكير ، وإثارة الانتباه إلى الحقائق التي يراد الوصول إليها .
٢ - إرشاد التلاميذ إلى ما في إجاباتهم من خطأ ؛ ليعرفوه ، وليتدوا بعد ذلك إلى الصواب .

٣ - تمرين القوى العقلية كالربط والاستنباط والتنبؤ ، ونحو ذلك .

٤ - لفت أنظار التلاميذ إلى المعلومات الهامة ، والعناصر الأساسية في الدرس .

٥ - تنويع طريقة التدريس ، بالانتقال من الإلقاء إلى الحوار ، فيتجدد نشاط التلاميذ ، وتتبدد سآمتهم .

وهذا النوع من الأسئلة يستخدم في المراحل الأولى ؛ لتوجيه الطفل إلى تعرف صفات المحسات وخواصها ، أما في المراحل الراقية فيستخدم في مناقشة المقدمات وبحثها ، للوصول إلى نتائج عامة .

ويغالى بعض المدرسين فيظنون أن كل حقيقة عامة ، يمكن الوصول إليها عن طريق هذه الأسئلة ، مع أن من الحقائق ما لا يستطيع التلاميذ أن يستنبطوه ، ولا سبيل إليه إلا بإلقائه عليهم ، وتوضيحه لهم .

شروط الأسئلة الجيدة :

١ - أن تكون موجزة الصيغة ، خالية من الحشو والترادف ، فإطالة السؤال قد توقع التلميذ في الخطأ والتشتت .

٢ - أن تكون واضحة ، ويقصد بالوضوح خلو السؤال من التعقيد والإبهام ، باستعمال الكلمات الغريبة ، أو الأساليب الملتوية ، أو استخدام أداة من أدوات الاستفهام في غير المطلوب .

٣ - أن تكون محددة الغرض ، بأن يكون الجواب عنها واحداً لا يختلف فيه المجيبون ، فليس من المقبول أن نسأل بهذه الصيغة :

قل ما تعرفه عن . . . أو تكلم عن . . . لأن التلميذ يقف حائراً حيال هذا السؤال ، فلا يدري ما المقصود .

وليس معنى ذلك تحريم الأسئلة التي تختبر أذواق الطلاب ، وتطلب إليهم إصدار الأحكام الفنية ، فالإجابات عن هذه الأسئلة لها تقديرها ، مهما تختلف الأحكام ، مادام للطالب رأى يعززه بالدليل .

٤ - أن يكون للسؤال قيمة علمية ، فالأسئلة التافهة لا تثير التلاميذ ، ولا تنشط أذهانهم ، ولكن ليس معنى ذلك أن تتجه الأسئلة إلى التعمية والتعجيز والألغاز .

٥ - ألا يكون السؤال بحيث يتطلب الإجابة « بنعم » أو « لا » ؛ فهذا النوع يدفع إلى الحدس والتخمين ، وإنما يقبل ذلك إذا كان السؤال مما يحتاج إلى تفكير ، وكانت فيه مطالبة بإقامة الدليل .

٦ - وينبغي في الأسئلة التحريرية ألا يكون الجزء الثاني في السؤال مثلاً متوقفاً على الجزء الأول ، بحيث لو أخفق التلميذ في الإجابة عن الجزء الأول عجز عن الجزء الثاني ، ومن ذلك :

قال امرؤ القيس :

وقد أغتدى والطير . . .

أكمل هذا البيت ، واكتب بيتين بعده ، ثم اشرح الأبيات الثلاثة ، فلا شك أن شرح الأبيات يتوقف على معرفتها ، وربما كان من التلاميذ من لا يحفظ هذه الأبيات .

هذا ويراعى فى عرض الأسئلة أمور منها :

- ١ - أن توزع على التلاميذ توزيعاً عادلاً .
- ٢ - أن توجه إلى التلاميذ جميعاً ، لا إن تلميذ بعينه .
- ٣ - ألا يتكرر السؤال ، إلا إذا كان هناك ما يدعو إلى تكراره .
- ٤ - أن تلقى فى هدوء وتريث وثبات .

منزلة الأجوبة فى التدريس :

تكون الأسئلة والأجوبة وحدة تعليمية متكاملة ، وكلتاهما مرتبطة بالأخرى ارتباطاً وثيقاً ، وفى ضوء الأجوبة تتجلى لنا مستويات التلاميذ ، ومدى ما نحقق من أهداف التعليم ، كما تكشف الإجابة عن مواطن الضعف والقصور ؛ فيمكن علاجها . والأجوبة الصحيحة فى أثناء الدرس تشجع على المضى فى مراحله ، وتطمئن المدرس على سلامة طريقته ، كما أن الأجوبة المخففة تدعو المدرس إلى مضاعفة الجهد ، أو زيادة التعرف إلى ما بين التلاميذ من فروق فردية ، يجب أن يكون لها اعتبار .

تقويم الأجوبة وتصحيحها :

ينبغي أن يدرك كل تلميذ مدى توفيقه فى الإجابة ، ومن الخطأ أن يجلس التلميذ المحبب ، وأن ينتقل المدرس إلى سؤال آخر ، أو إلى تلميذ آخر ، قبل أن يفهم الأول ما فى إجابته من صواب أو خطأ ، والطريقة المثلى فى تصحيح الأخطاء أن يعهد المدرس بالتصحيح إلى غير المسئول من التلاميذ ؛ ففى ذلك إثارة لهم ، وتشجيع على المشاركة فى المناقشة .

والخطأ الشائع الذى يعجزون عن تصحيحه يُعد دليلاً على نقص فى الشرح ، أو خطأ فى الطريقة ، أو نحو ذلك مما يستطيع المدرس تداركه ، والإجابات التحريرية القويمة هى التى يراعى فيها حسن العرض ، وسلامة العبارة ، وترتيب الأفكار ، والبعد عن الحشو والاستطراد البعيد ؛ ولهذا يجب على المدرس أن ينتهز الفرص لتقويم إجابات التلاميذ ، ورصد الأخطاء الشائعة ، والمآخذ المعيبة ، وعرضها على التلاميذ فى أوقات تقتطع من الحصص ، حتى يتجنبوها فى الاختبارات التالية .

الباب السادس عشر

الوسائل المعينة على تدريس اللغة العربية

المقصود بها :

كل ما يستعين به المعلم على تفهيم التلاميذ من الوسائل التوضيحية المختلفة .

أهميتها :

الحواس هي المنافذ الطبيعية للتعلم ، ويقول بعض المربين : « يجب أن يوضع كل شيء أمام الحواس كما كان ذلك ممكناً ، ولتبدأ المعرفة دائماً من الحواس » ؛ ولهذا دعا المربون إلى استخدام الوسائل التوضيحية ؛ لأنها ترهف الحواس وتوقظها ، وتعينها على أن تؤدي وظيفتها في أن تكون أبواباً للمعرفة ، وبديهي أن لهذه الوسائل أهمية كبرى في تدريس المواد المختلفة ، ومن بينها اللغة العربية .

أنواعها :

يمكن رد هذه الوسائل إلى نوعين :

- ١ - وسائل حسية ، وهي ما تؤثر في القوى العقلية بوساطة الحواس ، وذلك بعرض ذات الشيء ، أو نموذجيه ، أو صورته أو نحو ذلك .
- ٢ - وسائل لغوية ، وهي ما تؤثر في القوى العقلية بوساطة الألفاظ ، كذكر المثال ، أو التشبيه ، أو الضد ، أو المرادف .

مزايا الوسائل الحسية :

- ١ - أنها تجلب السرور للتلاميذ ، وتجدد نشاطهم ، وتحبب إليهم المدرسة .
- ٢ - أنها تضيئ على الدرس حياة ، بما يتطلبه استخدامها من الحركة والعمل .
- ٣ - أنها ترهف الحواس ، وتدعو إلى دقة الملاحظة .
- ٤ - تساعد على تثبيت الحقائق في أذهان التلاميذ ؛ لأنهم أدركوها عن طريق الحواس المختلفة .

أمثلة الوسائل الحسية :

- ١ - ذوات الأشياء ، ويمكن الانتفاع بهذه الوسيلة في دروس التعبير للصفوف الصغيرة ، وذلك كاستحضار زهرة أو ثمرة ، أو علم ، أو ساعة ، أو حقيبة ، أو نحو ذلك .
- ٢ - نماذج مجسمة ، ويستعان بها كذلك في دروس التعبير ، أو الأناشيد ، أو الإملاء ، أو القراءة ، كنموذج للهرم ، أو لطائر ، أو لحيوان . . . أو نحو ذلك .
- ٣ - الصور : وهي كالنماذج يتتفع بها في دروس التعبير والقراءة والأناشيد .

ومما يدخل في هذه الوسيلة التصوير الأدبي ، لتوضيح المعاني والأفكار التي يتضمنها البيت أو النص .

- ٤ - المصورات الجغرافية : لبيان البلدان والمواقع التي ترد في النصوص وموضوعات القراءة ، ولعرفة أجزاء الوطن العربي ، التي تعرض في مناسبات كثيرة من دروس اللغة العربية .

- ٥ - الرسوم البيانية : ويمكن صنعها واستخدامها في بيان الاتجاهات الأدبية ، والخصائص الفنية لفنون اللغة في العصور المختلفة .

- ٦ - الألواح الموضوعية : وتحمل هذه الألواح جداول توضح بعض القواعد النحوية أو الإملائية .

- ٧ - السبورات : وأهميتها واضحة لا تحصى ، ويقول بعض المربين :

« إن المدرس الذي يدخل الفصل ، وهو لا يحسن استعمال السبورة ، يساوى نصف مدرس » ، وذلك لأن السبورة تتيح للتلميذ أن يستخدم حاسة البصر ، برؤية الحقائق مدونة ، بعد أن استخدم حاسة السمع في تلقيها بالأذن عن نطق المدرس .

ولا شك أن ما يصل إلى الذهن من الحقائق والمعلومات ، عن طريق حاستين ، يكون أثبت في الذهن مما يصل عن طريق حاسة واحدة ، ولأن السبورة معرض يتسع للأمثلة وللشرح وللرسم ، ولعرض النماذج الجيدة في الخط ، وتنظيم الإجابات ، وغير ذلك .

- ٨ - البطاقات : وقد أشرنا إليها في الحديث عن تعلم القراءة للمبتدئين ، وكذلك في الحديث عن التجارب التربوية .

- ٩ - اللوحات : ومنها اللوحات الرملية ، لتعليم القراءة للمبتدئين ، واللوحات الوهرية ؛

لتثبيت فوقها نماذج للحروف ، أو الكلمات ، أو العبارات ؛ وذلك في تعليم القراءة للصف الأول بالمرحلة الابتدائية .

١٠ - الأشرطة المسجلة : وتسجل فيها نماذج جيدة للترتيلات القرآنية ، أو لإلقاء الشعر ، أو يسجل فيها مادار في إحدى الندوات ، أو ما ألقى في إحدى الحفلات ، أو المناظرات ، أو المحاضرات ، أو نحو ذلك .

١ - الإذاعة : وقد تحدثنا عنها في النشاط المدرسي .

١٢ - المعارض : ونقصد بها معارض اللغة العربية ، ويحسن أن تخصص للمعرض إحدى حجرات المدرسة ، بصفة دائمة ، ينسق فيها ما ينتجه التلاميذ من الوسائل المعينة السابقة ، ومن البحوث والتعليقات على الصور ، وصحف الفصل ، والصحف الجدارية ، والمجلات المختلفة ، وغير ذلك مما يسفر عنه النشاط المدرسي في المجال اللغوي ، على أن يختلف الطلاب إلى هذه الحجرة في أوقات فراغهم ، وعلى أن يقضوا فيها بعض الحصص وفق خطة منظمة ، كما يقضون حصّة في مكتبة المدرسة ، ومن الممكن أن يعرض بعض هذا الإنتاج في المعرض السنوي للمدرسة ، أو في مجال المسابقات بين المدارس .

فصل الوسائل اللغوية :

تمتاز العبارة اللفظية عن غيرها من وسائل التوضيح بما يلي :

١ - السرعة : فذكر الشيء يحتاج إلى زمن أقل مما يتطلبه استحضار هذا الشيء وعرضه ، أو عرض صورته ، أو نموذجيه ، أو رسم شكله ، وقص الحوادث التاريخية يتم في وقت قصير ، لا يتسع لتمثيلها .

٢ - السهولة : فاللغة لا تكلف الإنسان - في التعبير عما يريد - إلا أن ينطق .

٣ - واللغة أقدر على توضيح المعاني الكلية ، والحقائق المجردة .

صور للوسائل اللغوية :

١ - الأمثلة : فكثير من الحقائق تظل غامضة ، مضطربة في الذهن ، حتى يعرض لها المثال ، فتستبين معالمها .

٢ - التشبيه والموازنة : وفي كلا الأمرين عقد صلة بين شيئين أحدهما مفهوم ، والآخر يراد فهمه ، وكما يكرن التوضيح بعلاقة المشابهة بين الشئين ، يكون كذلك بعلاقة التضاد بينهما .

٣ - الرصف : وإذا كان هذا الوصف دقيقاً جداً ، أمكن أن يعرض باللفظ صورة واضحة ، تقرب من الصورة الحسية .

٤ - الشرح : وهو ما يلجأ إليه مدرس اللغة العربية في بيان معاني المفردات والأساليب في دروس القراءة والنصوص ونحوها .

٥ - القصص والحكايات : وأثرها كبير في تنمية الخيال ، وتزويد التلاميذ بالأفكار والمفردات والأساليب .

وإصلة هذه الوسائل المعينة بحاستي السمع والبصر رأى بعض المربين تقسيمها إلى :

١ - وسائل سمعية .

٢ - وسائل بصرية .

٣ - وسائل سمعية بصرية .

ومن اليسير أن نتبين لكل من هذه الأنواع الثلاثة أمثلة مختلفة مما سبق ، فن الوسائل السمعية :

الإذاعة ، وأجهزة التسجيل ، والوسائل اللغوية .

ومن الوسائل البصرية :

السموعة ، وذوات الأشياء المدروسة ، ونماذجها ، وصورها ، والرسوم ، والأشكال ، والمصورات ، واللوحات .

ومن الوسائل السمعية البصرية الخيالة الناطقة ، و « التليفزيون » والفانوس السحري مصحوباً بشرح لفظي .

إرشادات عامة في استخدام الوسائل المعينة :

١ - تزداد أهمية هذه الوسائل ، وفائدتها للتلاميذ ، إذا اشتركوا في اختيارها وإنتاجها ، ونأمل أن نجدها في المدارس صوراً ونماذج متنوعة مبتكرة .

٢ - ينبغي أن تعرض هذه الوسائل عندما تمس الحاجة ، وأن تبعد بعد استفاد أغراضها ، وإلا كانت ملهاة للتلاميذ ، ويسمح باستمرار عرض الوسائل ، التي تمتد فائدتها للتلاميذ .

٣ - يراعى في عرضها على التلاميذ أن تكون في وضع مناسب لهم جميعاً .

٤ - يجب أن تخلو الوسائل الحسية من التعقيد والغموض .

٥ - يجب أن تكون الوسائل المهيئة مسيطرة لمراحل النمو :

فنبدأ بذوات الأشياء إن أمكن ، وبنماذجها المجسمة ، ثم نتقل إلى الرسوم والصور . وهكذا .

٦ - الوسائل التعليمية لا تغنى عن المدرس ، ولكنها تعينه ، وربما زادت أعباءه ؛ ولهذا يجب على المدرس أن يوليها نصيباً كبيراً من الجهد والدراسة ، حين إعداد الدروس ، وألا يظن أن في عرضها ما يغنى عن الشرح .

٧ - يجب أن تكون المدرسة على صلة دائمة بإدارة الوسائل التي أنشأتها الوزارة ، أو أعدتها المنطقة ؛ لتتفع بإنتاجها وتجاربها ، ولتزود هذه الإدارة بمقترحاتها ؛ فيتم تبادل المنفعة .

الباب السابع عشر

المدرس الأول

أهميته :

المدرس الأول عنصر أصيل هام في الجهاز التعليمي ؛ إذ يتمثل فيه النضج العلمي والخبرات الفنية ، والقدرة على التوجيه المهني ، وعلى أعمال التخطيط والمتابعة ، في الإطار الفني لمادة تخصصه ، وفي الميدان الإداري بمدرسته ؛ وهو بهذا كله يُعدّ من أهم المقومات لتحسين العمالية التعليمية .

والفكرة التي أدت إلى الأخذ بنظام المدرس الأول تسير طبيعة الجماعات ، وحاجتها إلى نوع من القيادة ، ترسم لها الأهداف ، وتسلك بها الطريق السوي ، وتذلل ما يعترض طريقها من صعاب ؛ فالقافلة المنطلقة على الطريق تبحث دائماً عن يرتاد لها الطريق ، وكل مجموعة تنتظمها أعمال مشتركة متماثلة ، وتبعها غايات واحدة متجانسة ، تلتفت دائماً إلى رائدها ، والموجه لها ، فإذا فقدته في بعض الأحوال ، دفعتها فطرتها الجماعية إلى أن تلتمس من بينها هذا الرائد ، ممن يمتازون بالكفاية والسداد ، ويسمون على سائر المجموعة بالموهبة والتجربة ، فتلذّبه ، وتلجأ إليه ، وتلقى على عاتقه عبء القيادة ، وتسلم إليه الزمام . ذلك شأن الجماعات في الأمور المستقرة الممتدة ، وفي الأمور العاجلة الطارئة ، نراه في البشر ، كما نراه في عالم الطير والحيوان .

نشأة وظيفة المدرس الأول :

لم تعرف مدارسنا هذا النظام قبل سنة ١٩٣٥ ، وفي تلك السنة عمدت الوزارة إلى ألوان من التطوير والتغيير في الخطط الدراسية والمناهج والكتب ، وكان مما أسفر عنه هذا التغيير إدخال نظام المدرس الأول بالمدارس الثانوية ، وكشفت تجربة هذا النظام عن صلاحيته ، وضرورة تعميمه ، وتوسيع نطاقه ، فأدخل في المدارس الثانوية الحرة ، ثم تجاوز المدارس الثانوية إلى مدارس المعلمين والمعلمات والمدارس الإعدادية أيضاً .

وكثر عدد المدرسين الأوائل بكثرة المدارس من جهة ، ولمسايرة أنواع التخصص في المادة من جهة أخرى ، فصار للتربية الدينية مدرسون أوائل في بعض المدارس الثانوية ،

ودور المعلمين والمعلمات ، وصار للتربية الفنية أكثر من مدرس أول ، بحكم تنوعها بين الرسم والأشغال ونحو ذلك ، وفي بعض المدارس الثانوية نجد مدرساً أول للجغرافية ، ومدرساً أول للتاريخ : . . وهكذا .

اختيار المدرس الأول :

نظراً لأهمية هذه الوظيفة ، وضماناً لمستوى الكفاية الذى ينبغى توافره فيمن يشغلها ، رأت الوزارة أن تضع شروطاً خاصة فيمن يرشحون لها ، وأهم هذه الشروط التى تضمنتها التشريعات الوزارية المختلفة أن يكون للمرشح لهذه الوظيفة نصيب واف من الكفاية تترجم عنها تقديراته الزمنية ، بحيث لا تقل هذه التقديرات فى ثلاث السنوات الأخيرة عن « جيد جداً » فى سنتين ، و « جيد » فى سنة (عدا الأخيرة) وأن يكون قد مضى عليه فى التدريس عشر سنوات على الأقل ، منها ست فى المدارس الثانوية وما فى مستواها^(١) ، ثم اشترطت الوزارة بعد ذلك أن يعقد للمرشحين اختبار شخصى ؛ لاختيار العناصر الصالحة .

واجبات المدرس الأول :

المدرس الأول أحد العمد الأساسية التى يقوم عليها البناء المدرسى ، وتعد وظيفته من الوظائف الرئيسية فى التعليم ، من الناحيتين الفنية والإدارية ، ويتوقف نجاح المدرسة فى أداء رسالتها على ما يبذله المدرسون الأوائل من جهود مخلصة ، وتعاون جاد مشمر فى أداء واجباتهم .

وهذه الواجبات تنقسم قسمين :

واجبات إدارية ، وواجبات فنية .

الواجبات الإدارية :

على المدرس الأول مشتركاً مع زملائه أن يساعدوا ناظر المدرسة فى الأعمال الإدارية مساعدة صادقة ، يتم بها التعاون المنشود بين أعضاء الأسرة المدرسية ، وتحقق بها الغاية المطلوبة ، ومن هذه الواجبات الإدارية :

١ - توزيع الطلبة على الفصول .

فيشارك مع الناظر وزملائه المدرسين الأوائل فى هذا التوزيع ، وفق خطة يدرسونها

(١) القرار الوزارى رقم ٢٥٥ لسنة ١٩٥٥ .

ويناقشونها ، كأن يكون أساس هذا التوزيع المستوى العلمى للتلاميذ ، بحيث يتكون كل فصل من مجموعة متقاربة فى الكفاية ، أو يكون الأساس مستويات السن ، أو نحو ذلك من الأسس التى يفضلونها .

٢ - الاشتراك فى الإدارة المدرسية :

فيتعاون مع الناظر على استقرار النظام بالمدرسة ، وعلى مراقبة الدراسة ، وسلوك الطلاب ، وحل مشكلاتهم ، وقد يعهد إليه بالإشراف الكامل على المدرسة جميعها ، أو على جزء منها ، طوال أيام الأسبوع أو فى بعض أيامه ، وذلك وفق جدول تنظمه المدرسة ، وفى حال غياب الناظر يحل محله فى إدارة المدرسة إذا لم يكن بها وكيل .

٣ - الإشراف على اللجان المختلفة :

تدعو بعض المشكلات الإدارية والأمور المدرسية إلى تأليف لجان لمعالجتها ، ومن واجب المدرس الأول الاشتراك فى هذه اللجان أو رئاستها ، وذلك كتأليف لجنة للمشتريات أو لإجراء المناقصات ، أو للنظر فى طلبات المجانية والإعفاء ، أو نحو ذلك .

٤ - توزيع جدول الحصص الإضافية :

عند غياب بعض المدرسين يسهم المدرس الأول فى توزيع حصص هؤلاء الغائبين على مدرسى المدرسة ، على أن يراعى فى هذا التوزيع العدالة ومصلحة الطلاب ، وإذا كان غياب أحد المدرسين لمدة طويلة ، فعلى المدرس الأول أن يوزع جدولته على زملائه فى المادة ، وأن يتخذ كل الوسائل التى يضمن بها استفادة الطلاب من هذه الحصص الإضافية وعدم تأخيرهم عن زملائهم فى الفصول الأخرى .

٥ - عضوية لجنة المكتبة :

فى كل مدرسة لجنة تسمى لجنة المكتبة ، تؤلف من بعض المدرسين الأوائل والمدرسين ، ومهمتها مساعدة أمين المكتبة فى كل ما يتصل بتنظيمها ، وتزويدها بالكتب المناسبة ، والإشراف على عملية الجرد السنوى ، وغير ذلك ، وإذا أعفى بعض المدرسين الأوائل بالمدرسة من الاشتراك فى لجنة المكتبة فلن يعنى المدرس الأول للغة العربية ، لأن النشاط المكتبى يتصل بعمله ومادته أعمالاً وثيقاً .

٦ - عضوية مجلس إدارة المدرسة :

نقضى النظم الديمقراطية فى التعليم بأن يكون للمدرسة مجلس إدارة ، برئاسة الناظر ،

وعضوية المدرسين الأوائل ، ومهمة هذا المجلس :

- (أ) وضع السياسة العامة للعمل المدرسى فى نواحيه الفنية والإدارية .
 - (ب) رعاية النشاط داخل المدرسة وخارجها ، كالحفلات والندوات ، والرحلات ، وإقامة المعارض ونحوها .
 - (ج) توثيق الصلة بين المدرسة وبيئتها ، ووضع الأسس العامة لقيام المدرسة بنصيب من خدمة البيئة .
 - (د) رعاية التجارب والبحوث التربوية التى تقوم بها المدرسة .
 - (هـ) تهيئة الجو المدرسى الصالح ، والعمل على تكوين شخصية المدرسة ، وتوفير عوامل الثقة بها .
 - (و) التعاون فى حل مشكلات الطلبة ذوى الحالات الخاصة ، وفى علاج الأمور المدرسية التى تقتضى تضامير الجهود .
- ويجمل بنا فى معرض الحديث عن هذه الواجبات الإدارية أن نشير إلى ظاهرتين رأيناها فى بعض المدارس :

١ - أن بعض المدرسين الأوائل تشتد حماسته للأعمال الإدارية فيسهم فيها إسهاماً سخياً ، يتجاوز به حد الاعتدال ؛ فتطغى مشاغله الإدارية على واجباته الفنية ؛ وبذلك تقل فائدة إخوانه منه ، وتنطمس معالم الوحدة فيهم ، والمجانسة بين أعمالهم .

ومما يؤسف له أن بعض النظار والناظرات يرحبون بذلك ، ويشجعون عليه ، ويُطرون أصحابه أمام المفتش ، وينسون أن واجبهم الفنى يحتم عليهم ألا ينسوا المواد الدراسية ، وحققها من الرعاية ، وأن يتيحوا الفرصة للمدرسين الأوائل ؛ كي ينهضوا بهذا العبء الفنى ، وقد وجد بعض المدرسين الأوائل فى هذه الأعمال الإدارية طريقاً معبداً لإرضاء النظار ، وكسب ثقتهم ، والفوز بتقديرات ممتازة فى التقارير السنوية .

٢ - وبعض المدرسين يعكفون على أعمالهم الفنية لا يتجاوزونها ، ويصدفون عن الأعمال الإدارية ، فى انزواء مخجل ، وانطواء خامل بغيبض ، إما لشعورهم بنقص كفاياتهم وعجزهم عن الاضطلاع ببعض هذه الأعمال ، وإما للاستهانة بها والترفع عنها ، وإما لأسباب أخرى غير ذلك ، وهم فى جميع هذه الحالات يسجلون على أنفسهم وعلى زملائهم مدرسى المادة ما قد يحمل على إساءة الظن بهم ، وقسوة الحكم عليهم ، وقد فات هؤلاء

أن الأعمال الإدارية في المدرسة عنصر أصيل في العمل المدرسي ، وأن النظام الإداري المحكم ، الذي يتعاون على إقامته واستقراره جميع أعضاء الأسرة المدرسية ، تتحقق في كنفه رسالة المدرسة ، وتتضاعف به ثمار جهودها الفنية ، وأن كل ما يعثور السياسة الإدارية في المدرسة من خلل أو فوضى أو اضطراب ، تنعكس آثاره البغيضة على الأعمال الفنية ، وما أشبه التعاون والانسجام بين الناحيتين الإدارية والفنية بما بين العزف . الموسيقى واللحن الغنائى من تجاوب واتساق ، يستكمل به الأداء الفنى روعته وإثارته .

وكلتا الظاهرتين مسلك متطرف معيب ، فنحن حين نلقى على عاتق المدرس الأول واجبات إدارية وأخرى فنية ، نأمل أن ينهض بها جميعها في تبصر واعتدال ، بحيث لا يطغى أحد النوعين على الآخر .

الواجبات الفنية :

على المدرس الأول للغة العربية طائفة كبيرة من هذه الواجبات الفنية ، تتصل بزملائه المدرسين ، وبالمناهج الدراسية ، والكتب المقررة ، وطرائق التدريس ، وغير ذلك مما يرتبط بمادته . وتقضى هذه الواجبات — لكثرتها وتشعبها — بأن ينشط لها المدرس الأول في فترات منتظمة متعاقبة ، على مدى العام الدراسي ، بل يستوجب بعضها أن يبادرها ويفرغ لها قبيل افتتاح الدراسة ، وفيما يلي أهم هذه الواجبات الفنية :

أولاً : واجباته قبل بدء العام الدراسي :

١ — أن يحمل على نسخة كاملة من المناهج الدراسية المقررة ، وأن يدرس مع زملائه هذه المناهج دراسة دقيقة شاملة ، تتناول فلسفتها العامة ، وأسسها ، وأهدافها ، وتوجيهاتها ، ومسائلها الفنية ، مع زيادة العناية بما طرأ عليها من تطوير وإضافات جديدة ، وتوضيح ذلك بدراسة مقارنة ، تكشف معالم المنهج ، وتثير جوانبه .
وأن يبحث معهم — كذلك — أفضل الوسائل التي تعين على دراسة المنهج ، وتحقق أهدافه ، ومن هذه الوسائل الطرق التربوية الناجحة .

٢ — أن يبحث الكتب المقررة مع زملائه المدرسين ، للوقوف على مدى وفائها بالمناهج ، وملاءمتها للدراسة ، وكيفية الإفادة منها ، وما فيها من مواضع الزلل أو القصور ، وما ينبغي اتباعه في مثل هذه الحال ، وعليه كذلك أن يزود مدرسيه بخبراته وتوجيهاته في علاج الكتب المدرسية ، وحسن استخدامها ، وتذليل صعوباتها ، حتى لا يفكر بعضهم في

استخدام كتب أخرى تغرى بما فيها من اختصار ولكنها لا تلائم الدراسة .
وينبغي أن يحصل المدرس الأول على صورة من قوائم الكتب المقررة لكل صف في مواد اللغة العربية ، وأن يستوثق من أن هذه الكتب قد وردت جميعها إلى المدرسة ، وأن يتابع السؤال عن الكتب التي لم ترد ، وأن يتفق مع زملائه على ما يتبع في تدريس الفروع التي لم ترد كتبها .

٣- أن يعمل على توفير وسائل الإيضاح ومختلف المعينات اللازمة لتدريس اللغة العربية تدريساً شائقاً مشمراً ، وذلك مثل :

النماذج المجسمة ، والصور التي تستخدم في دروس التعبير ، ومثل الخرائط والمصورات الجغرافية التي تبين البلدان والمواقع التي ترد في النصوص وموضوعات القراءة ، أو التي توضح أجزاء الوطن العربي ، ومثل السبورات الإضافية ، وأصوثة مكثبات الفصول ، إلى غير ذلك من الوسائل التي يقترحها هو وزملاؤه .

٤- أن يدرس مع زملائه المدرسين أوجه النشاط اللغوي التي يمكن ممارستها خلال العام الدراسي ، في حدود الميزانية المقررة ، وأن يضعوا خطة دقيقة محكمة لممارسة هذا النشاط ، وتوجيهه الوجهة الناجحة ، بحيث يكون لهذا النشاط مظهر جدي إيجابي ، لا زيف فيه ولا تكلف .

وتحدد أوجه هذا النشاط في ضوء الإمكانيات المدرسية ، ومدى استعداد المدرسين للإشراف على فواحيه المختلفة (يمكن الاستئناس بما كتبناه عن النشاط المدرسي في المجال اللغوي) .

٥- أن يعد قوائم بالمراجع العلمية التي تحتويها مكتبة المدرسة ، وأن يوجه زملاءه المدرسين للإفادة منها ، وأن يتفق معهم أيضاً على الكتب والقصص التي تصلح لمكتبات الفصول في كل فرقة ، ومن البديهي أن اقترح هذه الكتب والقصص لا يقتصر على جلسة تعقد قبل افتتاح الدراسة ، وإنما يمكن امتداد ذلك على مدى العام الدراسي .

٦- أن يوزع على زملائه - بعد الاتفاق والتفاهم - جدول دروس اللغة العربية ، مراعيًا في ذلك مستوى الكفايات ، ومصلحة العمل ، ومصلحة المدرسين أيضاً ؛ فليس من العدل أن يشتمل جدول أحد المدرسين على ثلاثة فصول من فرق مختلفة ؛ ففي ذلك إرهاق له من حيث الإعداد والاطلاع والإلمام بمناهج متغايرة ، وليس من المصلحة - كذلك - أن يكون جدول أحد المدرسين في ثلاثة فصول من الفرقة النهائية ؛ ففي ذلك

تعريض هذه الفصول لشيء من الضرر إذا غاب هذا المدرس غياباً طويلاً لمرض أو نحوه، ومع تسليمنا بأن الضرر يلحق أى فصل غاب مدرسه غياباً ممتداً ، نرى أن فصول الفرقة النهائية ، التى ستمتحن امتحاناً عاماً ، يكون ضررها بغياب مدرسها أعظم من غيرها ، وعلاج هذه الحالة فى الفصول النهائية أصعب منه فى الفصول الأخرى ، وليس من المصلحة أيضاً أن يقسم الفصل بين مدرسين ، ومن الخير أن يسند تدريس الدين فى كل فصل إلى مدرس اللغة العربية لهذا الفصل متى كان ذلك ممكناً (١) .

وليس من العدل أن يشتمل جدول أحد المدرسين على الفصول الضعيفة المتخلفة ، إذا روعى فى توزيع التلاميذ على الفصول مستوياتهم العلمية ، بل ينبغى أن يجمع الجداول بين فصل متقدم وآخر متخلف ، وليس من المصلحة أيضاً أن يسند التدريس فى الفرق النهائية إلى مدرس حديث العهد بمهنة التدريس ، أو مدرس مرقى حديثاً من مرحلة إلى مرحلة .

٧- أن يوزع على زملائه أعمال النشاط اللغوى ، مراعيًا فى ذلك استعدادهم وميزهم وخبرتهم ، وأن يتفق مع كل منهم على تخطيط منظم واف للنهوض بهذا اللون من النشاط الذى أسند إليه .

٨- أن يؤلف لجاناً من المدرسين لاختيار النصوص الأدبية وموضوعات القراءة للصفين الأول والثانى ، مع مراعاة توجيهات المناهج والنشرات الملحقه بها ، وأن يراجع ما اختارته اللجان ، ليستوثق من صلاحيته ووفائه .

٩- أن يؤلف لجاناً من زملائه لتوزيع المنهج على أشهر السنة الدراسية ، مع مراعاة اتساق أجزاء المنهج فى وحدات متكاملة مترابطة وعدم التقيد بترتيب الموضوعات كما وردت فى المنهج .

وينبغى أن توزع الموضوعات على أشهر السنة الدراسية ، حتى آخر شهر أبريل ، مع تقليل موضوعات الشهر الأخير ، لتتسع الفرصة للمراجعة مع تدريس الموضوعات الجديدة الباقية .

(١) يمكن - على سبيل التجربة - اختيار بعض المدرسين الناجحين فى تدريس الدين وتحقيق غاياته ، وتكليفهم التدريس وفق جدول يشتمل على فصل واحد فى اللغة العربية ، وعدة فصول فى التربية الدينية ، على أن يفهم هؤلاء المدرسون أنهم اختيروا لكفائتهم ، وثقة المدرسة بهم ، وأنهم سيحققون غاية تعليمية سامية ، هى رفع مستوى التربية الدينية بالمدرسة ، وربما كان نجاح هذه التجربة مشجعاً على تخصيص مدرسين للتربية الدينية يستوفون شروطاً معينة .

ومن الخطأ أن تنتهى موضوعات الدراسة فى آخر شهر مارس ، ويجعل شهر أبريل وجزء من شهر مايو للمراجعة ؛ فلعل ذلك مما يدفع كثيراً من التلاميذ إلى الانقطاع عن المدرسة ؛ بحجة أن المقررات قد انتهت من دراستها ، ويتبع ذلك تخلخل الدراسة فى هذه الفترة الأخيرة من العام الدراسى .

والأفضل أن تسير المراجعة وعرض الدروس الباقية فى شهر أبريل كله ، وتستمر المراجعة فى الأيام التى تسبق امتحان النقل من شهر مايو ، وعلى المدرس الأول أن يحتفظ بصورة من هذا التوزيع ، موقع عليها من زملائه المدرسين ، وأن يكلف كلا منهم أن يحتفظ بصورة يشبها فى صدر كراسة الإعداد ، ثم يوقع هو فى كل دفتر بعد أن يستوثق من مطابقة الصورة المثبتة لما سبق الاتفاق عليه .

١٠ - أن يعد السجلات التى تضبط أعماله الفنية ، وسنفرد فيما يأتى بحثاً خاصاً لهذه السجلات .

ثانياً: أثناء العام الدراسى :

١ - أن يعقد مع زملائه اجتماعات دورية ، يناقشون فيها مسائل تربوية ذات أهمية خاصة ، أو يتدارسون توجيهات المفتش ، أو ما لا حظها المدرس الأول على طريقة الدراسة ، أو إعداد الدروس ، أو أعمال التلاميذ التحريرية ، أو يبحثون فى هذه الاجتماعات ما يراد اتخاذه من علاج حالة طرأت ، كغياب مدرس غياباً طويلاً ، أو فتح فصل جديد لم يعين له مدرس ، أو يدرسون الطرق المجدية للارتفاع بالمكتبة ، أو يناقشون نشرة وزارية ، أو يبحثون ما يجب اتباعه فى الامتحانات الشهرية والفترية ، أو غير ذلك مما يكفل لدراسة المادة نجاحاً موصولاً .

وينبغى أن يراعى فى هذه الاجتماعات ما يأتى :

(أ) أن يكون لها أوقات دورية ، يعلن عنها قبل عقد الاجتماع .

(ب) أن يحدد لها جدول أعمال .

(ح) أن يتولى أحد المدرسين تسجيل محاضرها .

(د) يحسن أن يحدد لها فى جدول الدراسة حصتان متتابعتان من أحد أيام الأسبوع

وأن يتفق المدرس الأول مع إدارة المدرسة على إخلاء جميع مدرسى اللغة العربية من العمل فى هاتين الحصتين .

(هـ) أن يكون محضر الجلسة صورة لما دار من مناقشات ، وما أسفرت عنه هذه المناقشات من قرارات واتجاهات وآراء ، وأن يوقع جميع المدرسين على محضر الجلسة عقب الانتهاء من تلويثه ، ومن الخطأ ما يعمد إليه بعض المدرسين الأوائل إذ يدونون هم أنفسهم بعض القرارات في صورة محضر اجتماع لم يشهده المدرسون ، ثم يطالبون المدرسين بالتوقيع عليه .

٢ - أن يراجع كراسات الإعداد طبقاً لخطة واضحة المعالم ، يرسمها لنفسه منذ بدء العام ، حتى يستطيع الإشراف على عمل إخوانه في إحاطة ودقة ، وينبغي أن يكون هدفه من هذه المراجعة أن يقف على ما يأتي :

(أ) إعداد كل درس إعداداً مرضياً ، والإعداد المرضي هو الذي يصور جهد المدرس ، ومدى احتفاله بدروسه ، وإلمامه بموضوعه ، ونخطته في ترتيب المادة ، وطريقة عرضها إلى غير ذلك مما يعين على تبين صورة الدرس .

(ب) مادة الدرس من حيث صحتها أو خطئها ، ومدى ملاءمتها للتلاميذ ، وجهد المدرس في اختيارها ، وتقليل صعوباتها ، وتطويرها لمستوى التلاميذ ، وصلتها بالمنهج الدراسي والكتاب المدرسي ، وحفظها من الجدة والطرافة والإثارة .

(جـ) مطابقة الإعداد لما تقضى به الخطة الدراسية من توزيع الحصص على فروع المادة ، بحيث يستوفى كل فرع الحصص المحددة له في كل أسبوع ، فلا يطنى فرع على فرع آخر ، ولا يهمل الإعداد إهمالاً كلياً أو جزئياً .

(د) عناية المدرس بالناحية الشكلية في الإعداد ، وهي التي تتناول التنظيم والخط وجودة الكراسة ونحو ذلك .

٣ - أن يطلع على كراسات المكتب في فترات متقاربة ؛ ليستوثق من حسن استخدامها وجودة تنظيمها ، ومن أن الدرجات التي ترصد فيها تصور مستوى كل تلميذ تصويراً دقيقاً صحيحاً ، وله أن يستعين على ذلك باختباره بعض التلاميذ اختباراً شفويّاً في بعض الحصص ، وبالموازنة بين أعمال التلميذ التحريرية ودرجته في كراسة المكتب ، وبغير ذلك من الوسائل .

ومما يؤسف له أن بعض المدرسين يستهينون بكراسات المكتب ، فيرصدون فيها درجات لا تقيس مستوى التلميذ قياساً دقيقاً ، ولا تقوم أعماله تقويماً عادلاً ، ويغلب أنهم يرصدون

هذه الدرجات خارج الفصل ؛ ليقدّموا للمدرسة درجة الشهر ، أو درجة الفترة في المواعيد المحددة ، والمفروض أن درجات الأعمال اليومية الشفوية ترصد في هذه الكراسات داخل الفصل ؛ ليفهم التلاميذ أنها حساب دقيق سريع على أعمالهم ، وأنها تتبع جهودهم ونشاطهم ، وترسم لها خطاً بيانياً يوضح حالتهم ومستواهم من يوم لآخر .
وإذا علمنا أن لدرجات الأعمال اليومية ربع الدرجة في امتحان النقل ^(١) ، أدركنا أهميتها ، وضرورة العناية بها ، وتحري الدقة في تقديرها .

وقد ترتبت آثار خطيرة على الاستهانة بكراسات المكتب ، وعدم تحري الدقة في تقدير الدرجات ، فكثيراً ما يكون متوسط التلميذ في الأعمال اليومية ٨ درجات من ١٠ ودرجته في امتحان آخر السنة ٨ من ٣٠ وبهذا يرسب ؛ فيثور ولي الأمر ، ويحتج على المدرسة ، ويتهمها بأنها لم تكن دقيقة في تصوير مستوى ابنه في أثناء العام الدراسي ، وأنها خدعته عن أمره ؛ إذ أرسلت إليه الشهادات الشهرية والفترية وهي تنطق بتقدم ابنه في اللغة العربية ، بل بتفوقه فيها ، فاطمأن إلى ذلك ، ولم يجد ابنه في حاجة إلى جهد إضافي يبذل معه ، ثم كانت المفاجأة الأليمة في آخر السنة ، بعد أن امتحن التلميذ امتحاناً دقيقاً ، وقومت إجابته تقويماً عادلاً سليماً .

ومن هذه الآثار الخطيرة التي ترتبت على عدم الدقة في تقدير درجات الأعمال اليومية أن هذه الدرجات التي تقدر بسخاء قد ساعدت كثيراً من التلاميذ الضعاف على النجاح دون استحقاق ، كما دفعت بعض التلاميذ الكسالى إلى التمادى في الكسل ؛ اعتماداً على درجة عالية يحرزونها في الأعمال اليومية ، دون جهد يبذلونه ، وعلى درجات أخرى تُعْصِد لهم من إجاباتهم في بعض الفروع اليسيرة ، كالإنشاء والمطالعة في امتحان آخر السنة .

ومن يتتبع جداول امتحان النقل لا يجد - في غالب الأحوال - تناسباً بين درجات التلاميذ في الأعمال اليومية ودرجاتهم في امتحان النقل ، فهل لنا أن نطمع في يقظة المدرس الأول ودقته في الإشراف على كراسات المكتب ، وتوجيه العمل توجيهاً عادلاً سليماً ؟

٤ - أن يراجع الأعمال الكتابية للتلاميذ ، وأن يكون رائده في هذه المراجعة أن يخرج ببعض الملاحظات التي ينبغي عرضها على المدرسين في أحد الاجتماعات الدورية ؛ لعلاج فاحية من نواحي القصور ، أو الانحراف عن الطريق السرى ، وأن يتبين من

(١) لأعمال السنة ٣٠ ٪ من الدرجة في دور المعلمين والمعلمات .

كراسات التلاميذ آثارهم وآثار مدرسيهم .

وتتجلى آثار التلاميذ فيما يأتي :

- (أ) عناية كل تلميذ بإعداد كراسة خاصة لكل نوع يحتاج إلى كراسة .
- (ب) اهتمامه بتنظيم الكراسة ، وصيانتها لها .
- (ح) حرصه على استيفاء الواجبات المطلوبة في كل كراسة .
- (د) عنايته بفهم الأخطاء أو سببها ، وتسجيل صوابها .
- (هـ) مدى تقدمه في المادة ، ويظهر ذلك في استقامة أسلوبه ، وقلة أخطائه .

وتتجلى آثار المدرسين فيما يأتي :

- (أ) جودة اختيار موضوعات الإنشاء والإملاء ، وتمارين التطبيق ، وتقاس هذه الجودة بما في الموضوعات والأسئلة من جودة وطرافة ، ودلالة على الابتكار والاستقلال ، كما تقاس بمدى ملاءمتها للتلاميذ ، وبما تحقّقه من نتائج في التحصيل أو التعبير ، أو التدقيق ، أو غير ذلك من مظاهر النمو اللغوي .

(ب) الدقة والوضوح في صيغة الأسئلة .

- (ح) عدد الموضوعات الكتابية ، وطول الفترات بين كل موضوعين .
- (د) العناية بالتصحيح والطريقة التي يسلكها المدرس فيه .
- (هـ) مدى الدقة في تقدير الدرجات ، ومحاسبة التلاميذ على تصويب الأخطاء السابقة .

وكثيراً ما ينكشف للمدرس الأول اليقظ ، من هذه الأعمال التحريرية ، تراخي المدرس وإهماله في التصحيح ، أو اعتماده على الكتب الخارجية ، أو إثارة الأسئلة التي تتطلب إجابات موجزة ، وقد تنطق تواريخ هذه الأعمال بانقضاء فترة طويلة لم يكتب فيها التلاميذ شيئاً من الواجبات التحريرية .

وفي بعض الفصول تترجم هذه الأعمال التحريرية عن عناية المدرس وجهده ، وإخلاصه وسعة أفقه وغزارة مادته .

ولكي تكون هذه المراجعة مثمرة ينبغي مراعاة ما يأتي :

- (أ) أن يرسم المدرس الأول خطة دقيقة ينظم بها هذه المراجعة .

(ب) أن يسجل كل ما يجده من ملاحظات فردية أو جماعية ؛ ليتخذ من هذه الملاحظات مادة للمناقشة في أحد الاجتماعات الدورية .

(ج) ألا يترك في كراسات التلاميذ آثاراً كتابية يفهم منها نقد مدرسيهم .

(د) أن يدون في سجل الفصل أهم الملاحظات ليستأنس بها في تقويمه للمدرس .

٥ - أن يتتبع خطوات النشاط المدرسي في المجال اللغوي ؛ بأن يحضر بعض الاجتماعات التي تعقدها الفرق والجماعات المختلفة ، وأن يطلع على محاضر الجلسات ، وأن يشترك بخبراته وآرائه في عمليات التخطيط والتنفيذ ، وأن يكون له أثر واضح في التنسيق بين جهود هذه الفرق ، وتوجيهها توجيهاً صالحاً سليماً .

وما يحمّد للمدرس الأول أن يوجه إخوانه المشرفين على هذا النشاط إلى الربط بين المناهج وألوان النشاط اللغوي ، وذلك مثل الربط بين مواد الإذاعة المدرسية أو صحائف الفصول وبين التعبير والقراءة ، ومثل الربط بين النشاط التمثيلي وموضوعات القراءة أو الأدب ، كتحويل بعض هذه الموضوعات من أسلوب قصصى إلى حوار تمثيلي . . . وهكذا .

٦ - وعلى المدرس الأول أن يعنى عناية خاصة بتدريب المدرسين الجدد ومساعدتهم على النمو المهني ، وذلك بعقد الندوات لهم ، ومداومة الاطلاع على أعمالهم ، وتزويدهم بالإرشادات النافعة ، وزيارتهم في الفصول بعد اتفاق سابق معهم ، ودعوتهم إلى زيارته في فصوله ، أو زيارة بعض إخوانهم القدامى ، للإفادة من خبراتهم وتجاربهم .

ونعني بالمدرس الجديد ، من عُين حديثاً ، أو من رقى من مرحلة إلى مرحلة ، أو من نقل من نوع من التعليم إلى نوع آخر ، كالمنقول من الثانوى العام إلى الثانوى الفنى أو العكس ، أو المنقول من دور المعلمين والمعلمات إلى أحد النوعين السابقين أو العكس ، ويعتبر جديداً كذلك من نقل من مدرسة للبنين إلى مدرسة للبنات ، أو من نقل من مدرسة في الريف إلى مدرسة في مدينة كبيرة أو العكس ، وصفة الجدة يختلف مفهومها في هؤلاء المدرسين جميعاً ؛ ويختلف لذلك نوع الإرشاد والتوجيه الذى هم في حاجة إليه .

٧ - أن يطلع على المقادير التي درست من المناهج شهراً فشهراً وعلى الأعمال الكتابية التي أداها التلاميذ ؛ ليتسنى له بذلك علاج التخلف والقصور في بعض الفصول بسبب غياب المدرس أو غير ذلك من الأسباب .

٨ - أن يقوم عمل زملائه المدرسين تقويماً عادلاً ، يقوم على أسس محكمة دقيقة ، بأن يراعى في هذا التقويم مادة المدرس ، ومستواه العلمي والتربوي ، ومدى إخلاصه في عمله ، ونجويته له ، من حيث الإعداد والتدريس والنهوض بما يوكل إليه من أعباء النشاط اللغوي ، ومدى مواظبته وحبه للتعاون مع المدرسة ، وسلوكه الشخصي ، وتقبله للإرشاد ، وتنفيذ ما يعهد به إليه ، وحال تلاميذه كما تبدو من فحص الكراسات إلى غير ذلك من المقومات الأساسية لكفاية المدرس وإخلاصه وخلقه .

ومن البديهي أن التقويم العادل هو ما يستند إلى ما دون في السجلات المختلفة التي ترصد أعمال المدرسين . وتصور جهودهم . وما يدخل في واجبات المدرس الأول أن يقوم المناهج والكتب وأنواع النشاط ، وله أن يستعين بزملائه في هذا التقويم ، لتوافر لديه الملاحظات والمقترحات التي يضمنها تقريره العام في آخر السنة .

٩ - أن يقدم تقريراً عاماً قبل عطلة نصف السنة لناظر المدرسة والمفتش المختص ، يعرض فيه صورة عامة لسير الدراسة ، ومدى نشاط المدرسين ، ونواحي النقص ووسائل العلاج ، وغير ذلك مما تجمل الإحاطة به ، موضحاً ذلك بالإحصاءات والأمثلة ، ويحسن أن يمهد المدرس الأول لهذا التقرير بعقد جلسة مع إخوانه ، يعرض عليهم فيها ما أعده من عناصر هذا التقرير ، ليناقشوها ، وربما أضافوا إليها جديداً يستقيم به التقرير ويؤدي غايته .

١٠ - أن يمد المشرفين على سير الدراسة من مفتشين وغيرهم بكل ما يطلبونه من البيانات والتقارير التي تصور حال الدراسة في مادته ، وجهوده وجهود زملائه بوجه عام . ولا يفوتنا أن نشير إلى أن هذه الواجبات التي تلقى على عاتق المدرس الأول واجبات ضخمة ، وأن وظيفته من الوظائف الأساسية التي تؤثر تأثيراً قوياً في رسالة المدرسة ، وهذه الوظيفة لا تمنح صاحبها مكانة في دائرة عمله ، ولا تتيح له فرصة التفوق والظهور إلا إذا اكتملت فيه خصائص القيادة الرشيدة ، والقُدوة الصالحة في أداء الواجب ، والحرص عليه ، والإخلاص فيه .

وحين يتخذها المدرس الأول وظيفة للراحة ، وفرصة للتخفف من أعباء العمل سيجنى على نفسه وعلى زملائه معه ، إذ يقتل فيهم الطموح ، ويغريهم بالكسل والتراخي ، ويقعد بهم عن الواجب ، ويجرّهم على الاستهانة به ، والتفريط فيه .

ثالثاً : قبيل انتهاء العام الدراسي :

١ - على المدرس الأول أن يعد في آخر العام الدراسي تقريراً ضافياً ، يوضح فيه سير الدراسة ، وما اعترض طريقها من مشكلات ، وما يقترحه لتفادي هذه المعوقات ، كما يتناول في التقرير ما يتصل بالمدرسين والمناهج والكتب وأنواع النشاط ، وما يقترحه لرفع مستوى المادة والمدرسين ، وما تحتاج إليه المدرسة من الوسائل المعينة ، ونحو ذلك ، وأن يقدم هذا التقرير الشامل إلى ناظر المدرسة ، وله كذلك أن يقدم للمفتش المختص ، أو للتفتيش العام تقريراً عن النواحي الفنية الخالصة ، التي تتصل بمستوى المدرسين ، أو بالمادة منهجاً وكتاباً .

٢ - وأن يقدم لناظر المدرسة تقارير رقمية ولفظية لزملائه المدرسين ، مع بعض الملاحظات التي يرى إبداءها ؛ لتصوير حالهم تصويراً كافياً عادلاً ؛ ليستعين الناظر بهذه التقديرات في كتابة تقريره السنوي العام عن المدرسة والمدرسين .

٣ - وضع أسئلة امتحانات النقل بالمدرسة ، والإشراف على طبعها منفرداً بذلك أو مشتركاً مع من يختاره من زملائه المدرسين ، وكتابة نماذج للإجابة ، عليها توزيع دقيق لدرجات الأسئلة ، والإشراف على تقدير الدرجات والمراجعة طبقاً للقواعد المتبعة .

سجلات المدرس الأول

على المدرس الأول للغة العربية أن يعد طائفة من السجلات لضبط عمله ، وتنظيم إشرافه ، وأهم هذه السجلات .

١ - سجل خاص ببيانات المدرسين ، يدون فيه أسماءهم ومؤهلاتهم المختلفة ، وسنواتها ، وما درسه من برامج تدريبية ، ودرجاتهم المالية وتاريخها ، وتاريخ نقلهم إلى المدرسة ، وتقريراتهم الفنية في السنوات السابقة إذا أمكن .

٢ - سجل يدون فيه ملاحظاته عن الأعمال التحريرية التي يقوم بها التلاميذ ، وينبغي أن يشمل هذا السجل قوائم بأسماء التلاميذ في كل فصل ، وأن تكون الملاحظات التي يدونها مما تصلح مادة للمناقشة في جلسة عامة ، لتحسين طرق التدريس ، أو تجويد الأعمال الكتابية ، أو معالجة الأخطاء العامة للتلاميذ ، أو غير ذلك من الأمور المحدية .

٣ - سجل يدون فيه محاضر الاجتماعات مشتملة على ما انتهى إليه من قرارات واتجاهات ، مع توقيع المدرسين عليها .

٤ - سجل ثبت فيه صورة من توزيع المنهج على أشهر السنة الدراسية لكل صف ، موقع عليها من جميع المدرسين ، كما تدون فيه أسماء الكتب المقررة في كل فرع لكل صف ، ويرصد فيه عدد التمرينات الكتابية ، وما يدرس من المناهج شهراً فشهراً لكل مدرس في كل فصل .

٥ - سجل لتدوين ألوان النشاط اللغوي وفرقه ، ومواعيد اجتماعها ، ومظاهر إنتاجها ، ونحو ذلك .

٦ - سجل يدون فيه ملاحظاته عن المدرسين ، من حيث طريقتهم في الإعداد ، واستخدامهم لكراسات المكتب ، وأعمال تلاميذهم التحريرية . وإشرافهم على ما أسند إليهم من أنواع النشاط المدرسي ، وغير ذلك من النواحي التي تدخل في تقويم المدرس وتصوير كفايته وجهده ، ويحسن أن يطلع المدرس الأول كلا من زملائه على هذه الملاحظات وأن يناقشه فيها على انفراد مناقشة ترمي إلى إفادة المدرس . وتجويده عمله ، ونموه نمواً مهنيًا .

٧ - سجل يبين فيه توزيع الجداول الدراسى على المدرسين وما أسند إلى كل منهم من ألوان النشاط اللغوى ، وينبغى أن يشتمل هذا السجل على صورة من جدول كل مدرس ، مبين فيها توزيع الحصص على الفروع .

٨ - سجل لتدوين النشرات والتعليمات التى ترد من الوزارة خاصة بالمادة ، مثل بيان توزيع درجات المادة على الفروع ، فى الامتحانات الشهرية والفترية وامتحانات النقل ، ومثل النشرات التى تقضى ببعض التعديلات أو التفسيرات فى المناهج والكتب ، ومثل شروط المسابقات فى القراءة الحرة ، وشروط المسابقات فى الصحف المدرسية ، والنشرات التى يرسلها التفتيش العام متضمنة بعض الملاحظات عن أساليب التدريس ، وطرق تناول المناهج ، واستخدام الكتب ، وغير ذلك من النشرات .

٩ - سجل للنشاط المكتبى تدون فيه المراجع التى يجدر بالمدرسين أن ينتفعوا بها ، وتدون فيه كذلك أسماء الكتب التى اقترح شراؤها وإضافتها إلى المكتبة ، وكذلك أسماء الكتب والقصص اللازمة لمكتبات الفصول ، ويدون فى هذا السجل أيضاً صورة لجدول المطالعة فى المكتبة .

١٠ - سجل يدون فيه صوراً من التقارير الشهرية والتقارير العامة التى يقدمها إلى ناظر المدرسة ، أو المفتش المختص ، أو التفتيش العام ، كما يدون فيه كل ما يرى إثباته مما لا تلائمه السجلات السابقة .

وللمدرس الأول أن يختصر عدد هذه السجلات ، بأن يضم الموضوعات المتقاربة فى سجل واحد .

ما يجب أن يلم به المدرس الأول :

يجدر بالمدرس الأول أن يلم بكل ما يتصل بعمله ، ويؤثر فى إنتاجه ، وفيما يلى بعض الأمثلة :

١ - الاتجاهات القومية وأهدافها ووسائل تحقيقها ، ودور المدرسة فيها بوجه عام ، ودور مدرس اللغة العربية بصفة خاصة .

٢ - اتجاهات السياسة التعليمية ، وما يطرأ عليها من تغيير أو تعديل .

٣ - أساليب الحكم الديمقراطي التعاونى فى المدرسة ، وأسس المجتمع المدرسى ونظمه .

- ٤ - التعرف على الوسائل الصحيحة لتقويم المدرسين والطلبة والمناهج والكتب .
- ٥ - التعرف على وسائل علاج المشكلات الخاصة بالطلبة من نواحى السلوك والتأخر الدراسى ، وكثرة الغياب .
- ٦ - فهم الشئون المالية المرتبطة بعمل المدرس الأول .

المدرس الأول للتربية الدينية :

رأت الوزارة فى عام ١٩٥٨ أن تنشئ وظيفة المدرس الأول للتربية الدينية بالمدارس الثانوية ، ودور المعلمين والمعلمات ؛ رغبة فى رفع مستوى هذه التربية ، وتوجيهها توجيهاً سديداً بزيادة الإشراف عليها ، وتوفير الوسائل الكفيلة بالهوض بها ، وتحقيق الغايات السامية المرجوة منها فى إعداد الطلاب إعداداً صالحاً ، وتنشئهم تنشئة دينية ، قوامها الخلق الفاضل ، والسلوك الحميد ، والعقيدة السليمة .

ولما كان مدرسو التربية الدينية هم الذين يقومون بتدريس اللغة العربية فى المدارس ، رأى تفتيش اللغة العربية - منذ أنشئت وظيفة المدرس الأول للتربية الدينية - أن يحدد اختصاصات من يشغل هذه الوظيفة ، وأن ينسق العمل بينه وبين زميله المدرس الأول للغة العربية ، وفى بيان ذلك نكتبى بأن نعرض فيما يلى صورة لما اقترحه تفتيش اللغة العربية ، ووافقت عليه الوزارة .

واجبات المدرس الأول

للتربية الدينية

(١) واجبات فنية :

- ١ - العمل بكل الوسائل الابتكارية المخصصة ، على أن تكون التربية الدينية في المدارس ذات أثر إيجابي فعال ، في تقويم سلوك التلاميذ ، وتهذيب نفوسهم ، وتربية ضمائرهم ، وتنشئتهم نشأة خلقية صالحة .
- ٢ - الإشراف على كل ما يتعلق بتدريس هذه المادة من دراسة لمناهجها وتوجيهاتها ، وعقد الاجتماعات الدورية لمدرسيها ، وإعداد السجلات الخاصة بمحاضر الجلسات ، وفحص أعمال المدرسين .
- ٣ - تكوين جماعات النشاط الديني ، واختيار المدرسين الذين يشرفون على هذا النشاط اختياراً أساسه كفاية المشرف ، وإيمانه بنوع النشاط الذي يشرف عليه ، وإعداد السجلات الخاصة بهذا النشاط إعداداً يوضح أهدافه ، ويحدد معالمه ، وإشراك الطلبة في هذا الإعداد ؛ حتى يعبر النشاط الديني حقيقة ماثلة ، لا صورة زائفة .
- ٤ - تعهد مصلى المدرسة ، وإظهاره في صورة كريمة تحمل الطلبة على إقامة الشعائر الدينية فيه ، وتجميله وتزويده بمكتبة دينية ؛ ففي جلوس الطلبة في المصلى انطباعات روحية عميقة الأثر ، وفرص فردية وجمعية للإجابة عما يعرض لهم من مشكلات .
- ٥ - تنظيم الحفلات التي تقيمها المدرسة في المواسم الدينية ، خلال العام الدراسي تنظيمياً يكفل تحقيق الأهداف السامية التي ترمى إليها ، وانتهاز هذه الفرص لتدريب الطلبة على الخطابة ، وتشجيعهم على البحث ، لإعداد الأحاديث المناسبة .
- ٦ - توجيه الطلبة إلى ما يذاع في كل يوم من القرآن الكريم ، والأحاديث النبوية ، والخلقية ؛ ليكون ذلك أساساً لمناقشات تنمي ثقافتهم الدينية ، وتغرس فيهم الخلق الكريم وإعداد إذاعات دينية خاصة بالمدرسة .
- ٧ - الاستعانة بالوسائل التعليمية في توضيح دروس الدين ، بتأليف التمثيليات الدينية أو اختيارها ، وكذا النماذج والمصورات ، وإقامة المعارض .
- ٨ - الإسهام في النشاط الاجتماعي في البيئة ؛ لغرس روح التعاون والعطف والتسامح

الدينى وعلاج بعض الأمراض الاجتماعية فى البيئة وفى المدرسة عن طريق التربية الدينية ، كحوادث الغش والسرقة والعبث بأدوات المدرسة وغير ذلك .

٩ - ربط دروس الدين بحياة التلاميذ وبمعلوماتهم فى المواد الأخرى .

١٠ - الإشراف على الأبحاث الدينية فى الصحافة المدرسية ، لعل أن يكون لما تصدره المدرسة من نشرات أو مجلات نصيب موفور من هذه الأبحاث .

١١ - العمل على تكوين مكتبة دينية بالمدرسة ، ووضع النظم الكفيلة بتنميتها ، واختلاف الطلاب إليها ، وإفادتهم منها .

١٢ - عقد ندوات دورية ، يتحدث فيها المدرس الأول والمدرسون والطلبة ، ويتناولون فيها مشاكل الشباب بالبحث والمناقشة فيما عساه يحرك فى أذهانهم من الشبه الدينية .

١٣ - ترغيب مدرسى المواد الأخرى فى الإسهام فى النشاط الدينى ، فتحقيق القيم الروحية ليس مقصوراً على مدرس الدين وحده ، ولا على دروس الدين خاصة ، بل على ما يتعرض له الطلاب من مؤثرات داخل الفصل وخارجه ، وما يوحى به الجو المدرسى العام ، وتقتضيه طبيعة الأحداث والظروف .

١٤ - هذا ، وعلى المدرسين الأوائل للتربية الدينية - قبل كل شيء - أن يكونوا بسلوكهم الشخصى نماذج حية ، يحتذىها الطلاب ويتأثرونها .

(ب) واجبات إدارية :

١ - المدرس الأول للتربية الدينية عنصر بارز فى هيئة المدرسين الأوائل بالمدرسة ، فعليه أن يعاون الإدارة المدرسية فيما تكل إليه من أعمال الإشراف والمراقبة وغيرها من نواحي التنظيم المدرسى ، وعليه أن ينهض بزمجه - مع زملائه المدرسين الأوائل - فى تنفيذ الخطط والأنظمة العامة التى تضعها المدرسة لتأدية رسالتها .

٢ - يشترك المدرس الأول للتربية الدينية مع رواد الفصول ، وعمداء الأسر فى حل مشكلات الطلاب ، وبخاصة ما يحتاج منها إلى خبرته وثقافته .

(ج) تنسيق العمل بين المدرس الأول للتربية الدينية والمدرس الأول للغة العربية :

١ - يتساوى عدد الحصص فى جدول المدرس الأول للتربية الدينية ، وجدول المدرس الأول للغة العربية ، بقدر الإمكان ، على أن يكون جدول كل منهما فى حدود

النصاب المقرر للمدرسين الأوائل .

٢ - يجب أن يشتمل جدول المدرس الأول للتربية الدينية على حصص في التربية الدينية وحصص في اللغة العربية ، على ألا تقل حصص اللغة العربية عن الحد المقرر لأحد الفصول .

٣ - لا مانع من أن يشتمل جدول المدرس الأول للغة العربية على حصص أو أكثر في التربية الدينية ، بجانب حصص اللغة العربية ، إذا اقتضت الضرورة ذلك .

٤ - ينبغي ألا تركز دروس التربية الدينية في جداول فئة قليلة من المدرسين ، بل يجب أن يشترك كل المدرسين ، أو معظمهم في دروس التربية الدينية .

٥ - يتعاون المدرس الأول للتربية الدينية هو وزميله المدرس الأول للغة العربية على المسائل العامة التي تتعلق بمدرسي المادتين : كتوزيع العمل على المدرسين ، وتنسيق الهرايات والإشراف على نواحي النشاط المدرسي ، وتدير مشكلة المدرسين الغائبين لأجل طويل ، وتنظيم أعمال الامتحانات في خلال السنة وفي آخرها ، وإعداد التقارير عن المدرسين ، والاشتراك مع المفتش في بحث الأمور الفنية العامة ، ونحو ذلك .

المدرس الأول والمشرف الفني :

يبدو مما أوضحناه أن المدرس الأول يقوم بتصويب كبير من واجبات المشرف الفني ، بل هو في الواقع مفتش مقيم ، ينهض بعمليتي التوجيه والتقويم ، وقد اتجه تفكير الوزارة في بعض مراحل التخطيط التعليمي إلى إلغاء وظيفة المشرف الفني (المفتش) وإحلال المدرس الأول محله ، ولكن تبين أن كلا منهما يكمل الآخر ، وأن مصلحة التعليم تقتضي بوجودهما معاً ، لأن المدرس الأول أكثر اتصالاً بزملائه من المشرف الفني ، فهو يقضي وقتاً طويلاً بينهم ، يتحدث إليهم ، ويتدارس معهم شئون المنهج ، وبذا يستطيع أن يكون فكرة واضحة عن كل منهم ، وأن يحكم عليهم حكماً صحيحاً عادلاً .

والمشرف الفني يمتاز بسعة خبراته ، وكثرة تجاربه ، فيستطيع توجيه المدرس الأول وزملائه المدرسين ، وتزويدهم بالجديد المفيد من طرائق التدريس ، والآراء التربوية الناضجة ، كما يقوم بنقل التجارب الناجحة من مدرسة إلى أخرى .

ويفهم من هذا أن واجب التوجيه يقوم به كل من المدرس الأول والمشرف الفني متعاونين ، دون تعارض أو اضطراب .

أما واجب التقويم فقد جرى العرف على أن يستقل به المشرف الفني ، فهو الذى يقدر المدرسين بعد زيارته لهم ، ولما كانت هذه الزيارات قليلة سريعة كان من المحتمل وقوع بعض الأخطاء فيما يترتب عليها من أحكام وتقديرات ، قد يكون فيها محاباة لبعض المدرسين وظلم لبعضهم ؛ ولهذا ينبغي أن يستشير المشرف الفني زميله المدرس الأول فى هذه التقديرات ، وأن يشتركا معاً فى عملية التقويم من جميع الوجوه ، ونحن نستبعد أن تختلف وجهة نظرهما اختلافاً كبيراً ؛ فملاحظات كل منهما عن المدرس جديرة أن تجمعهما على رأى واحد وتقدير سليم .

وللمشرف الفني أن يستأنس برأى ناظر المدرسة فى تقدير المدرسين من ناحية مواظبتهم وصلتهم بالتلاميذ ، وتعاونهم مع المدرسة ، إلى غير ذلك من النواحي التى لا تدخل فى دائرة العمل الفني .

الباب الثامن عشر

أسئلة عامة

نعرض فيما يلي نماذج من أسئلة الطرق الخاصة ؛ ليهتدى بها طلبة معاهد المعلمين والمعلمات ، والكليات التربوية ، وإجازة التدريس ، والمنتظمون بالدراسات التربوية التدريبية ، من مدرسي اللغة العربية :

١ - يتجه بعض المربين إلى اتخاذ دروس المطالعة أساساً لتعليم اللغة العربية بجميع فروعها ، في المرحلة الابتدائية ، ما الغاية لهذا الاتجاه ؟ وما الأسس النفسية والتربوية التي تستند إليها ؟ اشرح الطريقة التي يتبعها المدرس لتحقيق هذه الغاية .

٢ - لكل من المواقف التعليمية الآتية مؤيدون ومعارضون ، وضح رأى كل فريق في هذه المواقف ، ثم اذكر رأيك :

(أ) تصويب أخطاء التلميذ في القراءة الجهرية بعد انتهائه من قراءة الفقرة .

(ب) الاستعانة ببعض التراكيب العامية في شرح الألوان البلاغية .

(ج) الإكثار من تدريب التلاميذ على التعبير الكتابي ، ولو لم يصحح المدرس ما يكتبون .

٣ - من ألوان النشاط المدرسي الحر : الإذاعة ، والصحافة ، والتمثيل .

كيف يمكن الانتفاع بهذه الألوان في تعليم اللغة العربية وتحبيبها إلى التلاميذ .

٤ - يرى بعض المربين أن تعلم قواعد النحو عرضاً في دروس اللغة ، ويرى آخرون أن تخصص لها حصص في جداول الدراسة ، ناقش هذين الرأيين ، مبيناً ما يعتمد عليه كل منهما ، ثم اذكر رأيك :

٥ - وضح أسباب المشكلات الآتية ، وما تقترحه لعلاجها .

(أ) انصراف بعض تلاميذ الفرق النهائية بالإعدادي والثانوي عن دروس التربية الدينية .

(ب) زهد كثير من التلاميذ في حفظ النصوص .

(٢) رداة خطوط التلاميذ ، وكثرة أخطائهم الإملائية .

٦ - في المواسم الدينية ، وفي حياة التلاميذ داخل المدرسة وخارجها مجال لتحقيق كثير من أهداف التربية الدينية ، وضح ذلك مع التمثيل .

٧ - لتدريب التلاميذ على التعبير بنوعيه فرص كثيرة ، داخل الفصل وخارجه ، وضح هذه الفرص ، وكيف يعمل المدرس على تهيئتها للتلاميذ .

٨ - قال المعري يصف ليلة :

ليلى هذه عروس من الزفـ ج عليها قلائد من جمان
هرب النوم عن جفوني فيها هرب الأمن عن فؤاد الجبان
وسهل كوجنة الحب في اللو ن وقلب الحب في الحفقان
يسرع الملح في احمرار كما تهـ رع في الملح مقسلة الغضبان

اتخذ من هذه الأبيات درساً ، تلتقى فيه دراسة النصوص بالنقد والبلاغة ، ووضح الخطوات التي تتبعها ، مبيناً الغرض من كل خطوة .

٩ - جاء في تقرير عن كتاب في القواعد لإحدى الفرق الإعدادية :

« عالج الكتاب موضوعات المنهج ، ولكنه لم يساير الاتجاه الحديث في دراسة القواعد ، ما المآخذ التي تعتقد أن الناقد بنى عليها هذا الحكم ؟ »

١٠ - اتجهت دراسة البلاغة في السنوات الأخيرة اتجاهاً جديداً ، يخالف أسلوب دراستها قبل ذلك في مدارسنا ، وضح أوجه المخالفة بين الاتجاهين .

١١ - القصة القصيرة مادة صالحة لألوان متعددة من النشاط اللغوي والديني ، وضح ذلك ، ثم اختر درساً تعتمد فيه على القصة ، وشرح عملك وعمل التلاميذ في هذا الدرس .

٢١ - تدرس النصوص القرآنية في دروس الأدب ، وفي دروس الدين ، فما الغاية من دراستها في كل حالة ؟ وما الطريقة التي تحقق هذه الغاية ؟ اتخذ إحدى الآيات القرآنية محوراً لإجابتك .

١٣ - اختر مشكلة من المشكلات الآتية ، وبين أسبابها ، وطرق علاجها :

ضعف التلاميذ في القراءة - إعراض تلاميذ المدرسة الثانوية عن التعبير - ضعف أثر التعليم الديني في سلوك التلاميذ.

١٤ - يفضل بعض المدرسين الطرق الآتية في التدريس ، ناقش هذه الطرق :

(أ) تزويد التلاميذ بعبارات وجمل يستعينون بها في التعبير .

(ب) كتابة المدرس صواب الأخطاء في كراسات التطبيق ،

(ج) شرح النصوص قبل تدريب التلاميذ على قراءتها .

١٥ - جاء في تقرير أحد المفتشين عن زيارته مدرساً في حصة تعبير شفوي :

« كان موقف المدرس سلبيّاً . . . » وضح مظاهر السلبية في موقف هذا المدرس ،

وبين كيف يكون إيجابياً في هذا الدرس .

١٦ - « المدرس مطبوع لا مصنوع » ناقش هذا القول .

١٧ - اذكر رأيك في سبب المشكلة الآتية ، وطريقة علاجها .

عجز كثير من طلبة الجامعة عن متابعة المحاضر ، وكتابة خلاصة وافية للمحاضرة .

١٨ - يرى فريق من المربين أن يدرب التلاميذ على قراءة النص الأدبي قبل شرحه ،

ويرى فريق آخر عكس ذلك ، ما حجة كل فريق ؟ وما رأيك ؟

١٩ - تحقق دراسة الأناشيد كثيراً من الغايات التربوية والخلقية واللغوية ، وضح

هذه الغايات ، ثم اذكر في إيجاز - الخطوات التي تتبعها في تدريس نشيد جديد .

٢٠ - درس الإملاء فرصة طيبة لألوان متعددة من النشاط اللغوي ، ووسيلة لكسب

التلاميذ كثيراً من المهارات ، والعادات الحسنة ، وضح ذلك .

٢١ - خير طريقة لتدريس القواعد النحوية أن تدرس في ظلال اللغة ، لا في

أمثلة مبتورة ، وضح ذلك ، وبين - في إيجاز - الخطوات التي تتبعها .

٢٢ - دراسة علم النحس عنصر أصيل في إعداد المدرس ، اشرح ذلك .

٢٣ - ينبغي في دراسة البلاغة أن تربط بينها من فروع اللغة ، اشرح ذلك ،

موضحاً طريقة هذا الربط وفائدته .

٢٤ - يميل بعض المدرسين في دروس التهذيب إلى أسلوب الوعظ وسرد الحكم

والنصائح على التلاميذ ، وضح رأيك في هذه الطريقة ، مع التعليل والتمثيل .

٢٥ - في دروس النصوص الأدبية الجيدة إثارة وجدانية للطلاب ، اشرح ذلك ،

وبين كيف ننتفع بهذه الإثارة في تحقيق الغايات التربوية .

٢٦ - بين - في ضوء خبرتك العملية - أهم الصعوبات التي لقيتها في تدريس قواعد اللغة ، و اشرح الوسائل التي تراها للتغلب على تلك الصعوبات .

٢٧ - اشرح الأسس السليمة لتدريب تلاميذ المدرسة الابتدائية على التعبير بنوعيه ، موضحاً ما تقول بالأمثلة .

٢٨ - على معلم اللغة العربية أن يوسع ميادين المطالعة أمام تلاميذه ، حتى يجعلها محبة لديهم ، اشرح بعض الوسائل التي تغري بها تلاميذك بقراءة الكثير من الكتب النافعة .

٢٩ - إن اللغة إذا لم تتصل بحياة التلاميذ كانت لغة ميتة عقيمة ، اشرح هذا ، ثم بين كيف تجعل دروسك بحياة التلاميذ ، مع تصوير ما تقول بالأمثلة .

٣٠ - يجب أن يكون درس الأدب وسيلة لتغذية الخيال ، وإيقاظ الإحساس بالجمال ، بين كيف تحقق ذلك في اختيار ما يدرسه التلاميذ أولاً ، وفي طريقة التدريس ثانياً .

٣١ - وضع رأيك في الكتب التي تؤلف لتعليم الإنشاء ، متضمنة نماذج كاملة لموضوعات مختارة ، وعناصر لموضوعات أخرى ، وجملاً وأساليب ، ليستعين بها التلاميذ على التعبير .

٣٢ - ترى التربية الحديثة إلى أن يقرأ الطفل ليتعلم ، بعد أن كانت التربية التقليدية ترى إلى أن يتعلم الطفل ليقرأ .

وضح بالتفصيل المراد بهذه العبارة .

٣٣ - اشرح الأسس التربوية والنفسية التي دعت إلى اهتمام المربين بالقراءة الصامتة ، ثم بين طبيعة تلك القراءة وأهميتها في تعلم اللغة .

٣٤ - تختلف طريقة التدريس باختلاف الغرض من الدرس ، اشرح ذلك مع التمثيل .

٣٥ - لا يصح الاقتصار على الأساليب الجمعية في تدريب التلاميذ على الحفظ والكتابة الصحيحة ، اشرح هذا القول ، واذكر ما ترى إضافته من وسائل التدريب .

٣٦ - هناك طرق مختلفة لاختيار الأمثلة التي تتخذ أساساً في تدريس قواعد اللغة والتدريب عليها ، اشرح هذه الطرق ، ووازن بينها ، ثم اذكر أفضلها في رأيك مع بيان الأسباب .

٣٧- إن حرية القول والكتابة فيما لا يتنافى مع الشرائع والقوانين حق من حقوق الإنسان المتحضر .

ناقش هذا الرأي ، وبين كيف يعمل المعلم على تحقيقه في دروس التعبير بنوعيه .

٣٨- تتخذ البطاقات وسيلة للتدريب على قواعد النحو في المدرسة الابتدائية ، اشرح ذلك مع التمثيل .

٣٩- وضح رأيك فيما يأتي ، مع بيان الأسباب :

(أ) فصل الخط العربي عن اللغة العربية وجعله مادة مستقلة .

(ب) إلغاء حصّة البلاغة وكتابتها ، وجعلها تابعة للنصوص في وقت الدراسة ، وفي الكتاب .

(ج) عدم التقيد بالمنهج في دروس التربية الدينية .

(د) عدم تصحيح الأخطاء في القراءة الجهرية الأولى لموضوع المطالعة .

(هـ) تدريس القواعد النحوية والبلاغية في جداول على السبورة .

٤٠- ينبغي أن يتوافر للتلميذ الحرية في درس التعبير ، وضح مظاهر هذه الحرية . وأثرها في نجاح الدرس .

٤١- جاء في تقرير أحد المفتشين عن مدرس زاره في درس تاريخ الأدب .

« وجدته يسرد على الطلاب حياة الشاعر ، ثم يذكر لهم أخصائمه ومميزاته الفنية ، ثم يستشهد عليها بشيء من شعره ، وتلك طريقة . . . »

أكمل هذا التقرير ، موضحاً رأي المفتش في طريقة المدرس ، وتوجيهاته بشأنها .

٤٢- اتخذ من شخصية عمر بن الخطاب درساً دينياً ، واذكر - في إيجاز - الأغراض التي ترمى إليها ، والخطوات التي تتبعها .

٤٣- تتفق القراءة الصامتة والقراءة الجهرية ، في تحقيق أغراض مشتركة . وتنفرد كل

منهما بفوائد خاصة ، وضح ذلك

٤٤- ما الطريقة التي تفضلها في اختيار الأمثلة لدرس القواعد ؟ وما سبب تفضيلك؟

٤٥- اتخذ من الأبيات الآتية درساً تلتقي فيه دراسة النصوص بالنقد والبلاغة ،

واذكر في إيجاز - الخطوات التي تتبعها - والغرض من كل خطوة :

قال البحرى يصف الربيع :

أناك الربيع الطلق يختال ضاحكاً من الحسن حتى كاد أن يتكلما
وقد نبه النيروز في غسق الدجى أوائل ورد كن بالأمس نوما
يفتقها برد الندى فكأنه يبت حديثاً كان قبل مكثاً
فن شجر رد الربيع لباسه عليه كما نشرت شيئاً منمنا
أحل فأبدى للعيون بشاشة وكان قذى للعين إذ كان محرماً

٤٦ - تنظر التربية الحديثة إلى تعليم اللغة نظرة تختلف عن نظرة التربية القديمة .
وضح ذلك ، مبيناً مظاهر هذا الاختلاف ، وأثره في أداء الوظائف اللغوية .
٤٧ - اكتب تقريراً عن أحد كتب القواعد النحوية ، المقررة الآن بالمرحلة الإعدادية
تدرج فقراته تحت العناوين الآتية :
مادة الكتاب . نهج التأليف . ملاحظات عامة . مقترحات .

٤٨ - ما الغرض من تقرير كتب القراءة ذات الموضوع الواحد ؟ وماذا يشترط في
هذه الكتب ؟ وما أقوم الطرق لمعالجة هذه الكتب حتى تحقق الأغراض المنشودة .
٤٩ - ارسم في إيجاز الخطوات التي تتبعها في تدريس « المفعول به » مستعيناً بالقطعة
الآتية :

دخل التلاميذ مكتبة المدرسة في إحدى حصص المطالعة ، واختار كل تلميذ كتاباً ،
وقرأ موضوعاً أعجبه ، وفي حصة تالية ناقش المدرس التلاميذ فيما قرعوه .

٥٠ - تتضمن مناهج التربية الدينية دراسة بعض الشخصيات الإسلامية ، بين الغرض
من هذه الدراسة ، ثم اختر إحدى هذه الشخصيات ، وارسم - في إيجاز - طريقة السير
في دراستها دراسة دينية .

٥١ - زار أحد المفتشين مدرساً في حصة تعبير شفوى ، فكتب في تقريره عنه :
« عرض المدرس الموضوع على السبورة ، وكتب تحته بعض العناصر ، ثم ناقش التلاميذ ،
وهذه طريقة »

أكمل هذا التقرير ، مبيناً رأى المفتش في تقويم هذه الطريقة ، وتوجيهاته الفنية بشأنها .

٥٢ - ما المراد بالتعبير الوظيفي ؟ وما أهميته في إعداد التلاميذ للحياة ؟ أيد قولك
ببعض الأمثلة :

٥٣- يشتمل مقرر الأدب في المدارس الثانوية على دراسة تراجم بعض الأدباء المشهورين ، وضح الأغراض المنشودة من هذه الدراسة ، وبين خير الطرق لتحقيق تلك الأغراض .

٥٤- تهيء دروس المطالعة والنصوص الأدبية فرصاً طيبة لتدريب التلاميذ على التعبير بنوعيه ، وضح هذه العبارة ، واضرب أمثلة عملية لما تقول .

٥٥- ينصرف كثير من تلاميذ مدارسنا عن القراءة الحرة ، اشرح أسباب ذلك ، وبين الأهداف التي تحققها هذه القراءة ، ثم وضح الأساليب التي يتبعها المدرس لتحقيق هذه الأهداف .

٥٦- الأدب مادة طيبة ، يمكن استخدامها ، والاعتماد عليها في تدريس جميع فروع اللغة العربية ، وضح ذلك ، معزراً توضيحك بالأمثلة .

٥٧- من المشكلات التعليمية انصراف كثير من التلاميذ عن حفظ النصوص الأدبية، وضح أسباب هذه المشكلة ، وأثرها في إعداد التلاميذ، ثم اعرض ما تقترحه من وسائل لعلاج هذه المشكلة .

٥٨- عدلت وزارة التربية والتعليم عن تدريس البلاغة في ثانيا دروس النصوص إلى تدريسها في أوقات مستقلة ، مع ربطها بالنصوص المقررة ، اشرح كلا الاتجاهين ، ورأيك في كل منهما .

٥٩- ما الشروط التي تراعيها في اختيار قصة ملائمة لتدريب تلاميذ المرحلة الابتدائية على التعبير الشفوي ؟ ا رسم - في إيجاز - الخطوات التي تتبعها في هذا الدرس ، مبيناً الغرض من كل خطوة .

٦٠- يمر التلاميذ في مرحلة المراهقة بأزمات نفسية وعقلية ، يكون للاتجاه الديني الشأن الأكبر في تخليصهم منها ، اذكر بعض هذه الأزمات ، ووضح الطريقة التي يسلكها مدرس الدين؛ ليعاون التلاميذ على الخروج من هذه الأزمات ، بنفس مطمئنة، وقلب سليم .

• • •

والحمد لله الذي هدانا لهذا ، وما كنا لنهتدى لولا أن هدانا الله .

١٩٩١/٩٦١٢	رقم الإبداع
ISBN 977-02-3575-X	الترقيم الدولي

١/٩١/٣٧١

طبع بمطابع دار المعارف (ج.م.ع.)

التريسي Academic 82

Trissy@hotmail.com

هذا الكتاب

يعرض هذا الكتاب خطة متكاملة وافية لطرق تدريس اللغة العربية ، تقوم على أحدث الآراء التربوية والتجارب الناجحة في مواقف التدريس بالمراحل التعليمية المختلفة ، وتوضحها ألوان كثيرة متنوعة من الأمثلة العملية ، والنماذج التطبيقية ، وهو كتاب الطلاب في الكليات والمعاهد التربوية يشرح لهم مناهجهم في الطرق الخاصة ، ويرسم لهم طرق التدريب العملي ، في إعداد الدروس وأدائها ، وهو أيضاً مرجع المدرسين يوضح ، في إسهاب وتفصيل ، الجوانب العملية في مهمتهم التربوية ، ويعالج المشكلات التي تعترضهم في تعلم اللغة العربية ، بالدراسة الفاحصة والتحليل الفنى ، واقتراح الحلول الحاسمة ، ويعرض لهم صوراً عملية لواجبهم في النشاط المدرسى في المجالين اللغوى والدينى ، ويساعدهم على النمو المهني ، عن طريق التحرر والتجريب والابتكار .